372
3-49
#4385

Включен в каталог
1941
ПРОВЕРЕНО

91

74385

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

-75
2275-II
БИБЛІОТЕКА
Виктора Викторовича
КИМЕНТАЛЯ.
С.П.Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ
СПРАВОЧНАЯ БИБЛІОТЕКА
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

Проверено 1965 г.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ХРЕСТОМАТІЯ ДЛЯ ОБУЧЕНІЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.

372
3-49
Инв. № 74385
С.П.Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
СПРАВОЧНАЯ БИБЛІОТЕКА
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С.П.Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ
1953

III

МЕТОДИЧЕСКІЯ УКАЗАНІЯ

И ОБРАЗЦОВЫЕ УРОКИ

ПО ПРЕПОДАВАНІЮ

РУССКОЙ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ГРАММАТИКИ.

Сводъ методическихъ разъясненій и образцовыхъ грамматическихъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными русскими педагогами.

СОСТАВИЛЪ

В. Зелинскій.

ПРОВЕРЕНО

ИЗДАНІЕ ЧЕТВЕРТОЕ.

СПЕЦФОНД

МОСКВА.
Типо-литографія В. Рихтеръ. Тверская, Мамоновскій пер., с. д.
1904.

372
885

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С.П.Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

Предисловіе къ первому изданію.

Предлагаемая книга предназначается служить методическимъ пособіемъ по русскому языку какъ для лицъ, занимающихся преподаваніемъ элементарной грамматики, такъ равно и для тѣхъ молодыхъ людей, которые готовятся посвятить себя дѣятельности учителя русскаго языка.

Книга раздѣляется на два отдѣла. Первый отдѣлъ, теоретическій, заключаетъ въ себѣ собраніе избранныхъ методическихъ статей, заимствованныхъ изъ сочиненій извѣстныхъ нашихъ педагоговъ и расположенныхъ въ извѣстномъ систематическомъ порядкѣ. Этотъ отдѣлъ имѣетъ цѣлью въ болѣе широкомъ смыслѣ выяснить словами авторитетныхъ людей значеніе, цѣль и задачи обученія грамматикѣ; опредѣлить понятіе о грамматикѣ, какъ учебномъ предметѣ; ознакомить съ методами обученія грамматикѣ, указать разные виды грамматическихъ упражненій, порядокъ, пріемы и способы сообщенія грамматическихъ свѣдѣній, планъ и ходъ урока и т. п.— Второй отдѣлъ, практическій, содержитъ въ себѣ разработанные тѣми же педагогами образцы, примѣры, планы и конспекты уроковъ. Этотъ отдѣлъ имѣетъ вполнѣ практическое назначеніе. Отсюда можно заимствовать матеріалъ для классныхъ грамматическихъ упражненій либо готовымъ, безъ всякаго измѣненія, или измѣнять уроки согласно собственнымъ методическимъ соображеніямъ или требованіямъ педагогическихъ или иныхъ условій того или другого учебнаго заведенія, того или другого класса или возраста учениковъ,—либо,

наконецъ, знакомясь съ разнообразными образцами и примѣрами помѣщенныхъ здѣсь уроковъ, можно, на основаніи ихъ, дѣлать собственную проработку уроковъ.

При употребленіи настоящаго методическаго сборника на практикѣ нужно имѣть въ виду, что примѣрные уроки расположены въ немъ не въ такой строгой послѣдовательности, чтобы можно было пользоваться ими безъ разбору. Тутъ въ большинствѣ случаевъ объ однихъ и тѣхъ же грамматическихъ положеніяхъ идетъ подъ рядъ нѣсколько уроковъ разныхъ авторовъ, и притомъ нерѣдко такъ, что менѣе трудный и легкій урокъ слѣдуетъ за болѣе труднымъ, доступнымъ дѣтямъ лишь на высшей ступени ихъ грамматическаго развитія. Вообще, пользующіеся предлагаемой книгой должны смотрѣть на нее какъ на особаго рода методическую хрестоматію, откуда можно черпать только съ выборомъ, т.-е. подбирать подходящій матеріалъ, строго соображаясь съ духомъ и характеромъ своего училища, развитіемъ своихъ учениковъ, требованіемъ принятой въ училищѣ программы и учебника, а въ особенности же—примѣняясь къ содержанію, порядку и объему усвоенныхъ учениками грамматическихъ свѣдѣній.

Въ настоящую книгу вошли методическія статьи и разработанные уроки слѣдующихъ педагоговъ: Буслаева Ѳ., Бунакова Н., Бѣлова И., Вертоградскаго І., Горбова Н., Гедике И., Ельницкаго К., Николенко М., Поливанова Л., Полевого П., Семенова Д., Солонины П., Тихомирова Д., Ушинскаго К., Шереметевскаго В.

В. З.

Четвертое изданіе „Методическихъ указаній и образцовыхъ уроковъ по преподаванію русской элементарной грамматики“ отпечатано съ третьяго безъ перемѣнъ.

В. Зелинскій.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Отдѣлъ I. ВВЕДЕНІЕ. О грамматикѣ вообще и о языкѣ, какъ матеріалѣ для изученія грамматическаго.

Стр.

Статья П. Н. Солонины 1

Значеніе, цѣль и задачи обученія грамматикѣ отечественнаго языка 8

Статьи: Н. Бунакова. . . . . —

К. Ельницкаго 9

К. Ушинскаго 10

Д. Тихомирова. 12

Н. Горбова. 15

Грамматика, какъ учебный предметъ. Методъ обученія отечественной грамматикѣ.

Статьи: П. Солонины. 25

Ѳ. Буслаева 33

К. Ельницкаго 40

Д. Тихомирова. 42

І. Вертоградскаго. 44

П. Солонины. 48

Л. Поливанова 51

Виды грамматическихъ упражненій. Порядокъ и способъ сообщенія грамматическихъ свѣдѣній. Планъ и ходъ урока. . . 55

Статьи: Д. Тихомирова . . . . . —

К. Ельницкаго 58

П. Солонины. 61

Практическія упражненія въ языкѣ: грамматическій разборъ, диктовка, списываніе, письмо заученнаго на-память и проч.

1. Разборъ грамматическій. 71

Статьи: П. Полевого. . . . . —

Д. Тихомирова. 79

К. Ельницкаго 81

П. Солонины. 88

Стр.

2. Диктовка.

Статьи: Д. Тихомирова. 90
П. Солонины. 101
К. Ельницкаго. 106

3. Списываніе съ книги.

Статьи: Д. Тихомирова. 108
П. Солонины. 109
К. Ельницкаго 113

4. Писаніе заученныхъ наизусть произведеній.

Статьи: П. Солонины. 117
К. Ельницкаго 118

5. Второстепенныя упражненія по грамматикѣ.

Статьи: П. Солонины. 118
В. Шереметевскаго 119

Отдѣлъ II. ОБРАЗЦЫ, ПРИМѢРЫ И ПЛАНЫ УРОКОВЪ. **Подготовительныя грамматическія упражненія.**

Уроки: Н. Бунакова. 124
Д. Тихомирова 137
К. Ельницкаго. 140

Выясненіе состава рѣчи.

Урокъ М. Николенко 143

Выясненіе понятія о предложеніи и его главныхъ частяхъ.

Уроки П. Солонины (3 урока) 149
Д. Семенова (2 урока). 156
И. Гедике (1 урокъ) 162
К. Ельницкаго (3 урока). 164
И. Бѣлова (1 урокъ) 167

Стр.

Выясненіе главныхъ и второстепенныхъ частей предложенія. Понятіе о предложеніяхъ: простомъ и сложномъ, краткомъ (нераспространенномъ) и распространенномъ, полномъ и неполномъ.

Уроки: М. Николенко 170
П. Солонины. 177
К. Ельницкаго 180

Части рѣчи въ связи съ частями предложенія.

Уроки: Д. Семенова (2 урока). 183
Ѳ. Буслаева 186
Н. Бунакова. 195
К. Ельницкаго. 200

Примѣрные уроки по ознакомленію учениковъ съ частями рѣчи и ихъ измѣненіями въ отдѣльности.

Понятіе объ именп существительномъ и глаголѣ (урокъ П. Солонины). 201

Ознакомленіе учениковъ съ именами существительными собственными, нарицательными и собирательными (урокъ К. Ельницкаго) 202

То же (урокъ П. Солонины). 204

Ознакомленіе съ числомъ (урокъ К. Ельницкаго). . . . 205

О родахъ и числахъ въ именахъ существительныхъ, именахъ прилагательныхъ и мѣстоименіяхъ (урокъ П. Солонины) 205

Ознакомленіе учениковъ съ родомъ именъ и глаголовъ (урокъ Ельницкаго) 207

Ознакомленіе съ измѣненіемъ окончаній по падежамъ (урокъ К. Ельницкаго). 208

Понятіе объ именп прилагательномъ (урокъ П. Солонины) 209

Ознакомленіе со степенями сравненія прилагательныхъ (урокъ К. Ельницкаго). 210

Объ именахъ прилагательныхъ (урокъ М. Николенко) . 211

Ознакомленіе учениковъ съ раздѣленіемъ именъ прилагательныхъ на качественныя, притяжательныя и относительныя (урокъ К. Ельницкаго). 217

Ознакомленіе учениковъ съ мѣстоименіемъ (урокъ Ельницкаго) 219

То же (урокъ Солонины) 240

Стр.

Понятіе о лицахъ и числахъ (урокъ П. Солонины). . . 221
Ознакомленіе учениковъ съ временами глаголовъ (урокъ К. Ельницкаго) 222
Ознакомленіе учениковъ съ залогами глаголовъ (урокъ П. Солонины). 223
То же (урокъ Ельницкаго). 226
О видахъ глаголовъ (урокъ Солонины) 229
Проработка о наклоненіяхъ глаголовъ (повелительное, изъявительное и неопредѣленное) и правописаніе окончаній повелительнаго и неопредѣленнаго наклоненій (урокъ Ельницкаго). 231
О формахъ и свойствахъ глаголовъ (урокъ М. Николенко). 233
Ознакомленіе съ причастіемъ (урокъ Ельницкаго) . . . 239
Понятіе о нарѣчіи (его же) 241
Понятіе о предлогѣ (П. Солонины). 242
То же (Ельницкаго, 2 урока). . . . . —
Ознакомленіе съ союзомъ (его же) 246
Понятіе о союзѣ и междометіи (Солонины) . . . . . —
Ознакомленіе съ междометіемъ (Ельницкаго). 247

Виды предложеній. Знаки препинанія. Понятіе о причастіи и дѣепричастіи. Вводныя слова и слова обращенія.

Понятіе о простомъ и слитномъ предложеніяхъ и о постановкѣ запятой между однородными (главными) членами одного и того же предложенія (урокъ Солонины). 248
Ознакомленіе съ слитнымъ предложеніемъ (К. Ельницкаго). 249
Виды предложеній и знаки препинанія (урокъ Н. Бунакова). 250
О главномъ и придаточномъ предложеніяхъ (урокъ Солонины). 254
О предложеніяхъ вносныхъ, о звательныхъ словахъ, звательномъ падежѣ, о постановкѣ двоеточія и вносныхъ знаковъ (его же). 256
О постановкѣ двоеточія въ двухъ остальныхъ случаяхъ, о постановкѣ запятой между однородными (второстепенными) членами предложенія, о личныхъ и безличныхъ предложеніяхъ и о постановкѣ точки съ запятой (его же). 257
О вводныхъ словахъ и вводныхъ предложеніяхъ (его же). 258
О предложеніяхъ утвердительныхъ, отрицательныхъ, вопросительныхъ и восклицательныхъ (его же) 259

ОТДѢЛЪ I.

ВВЕДЕНІЕ.

О грамматикѣ вообще и о языкѣ, какъ матеріалѣ для изученія грамматическаго *).

Опредѣленіе грамматики. Слово *грамматика* происхожденія греческаго и означаетъ систематическое изложеніе законовъ языка. *Законами* же языка называются тѣ существенныя свойства его, которыми онъ отличается отъ другихъ языковъ и которымъ подчиняется въ своемъ собственномъ развитіи. Основные законы языка предписываютъ извѣстныя *правила*, которымъ слѣдуютъ при его употребленіи—какъ устномъ, такъ и письменномъ.

Двоякое значеніе грамматики. Грамматику можно разсматривать съ двухъ сторонъ: какъ *науку* и какъ *учебный предметъ*. Какъ наука, грамматика занимается тѣмъ, что открываетъ законы языка, или основныя его свойства; для этого она очень часто прибѣгаетъ къ сравненію существующихъ формъ языка съ формами другихъ языковъ, ему болѣе или менѣе родственныхъ, а также къ сличенію ихъ съ формами уже отжившими. Въ первомъ случаѣ ее называютъ *сравнительною* грамматикой, а во второмъ—*историческою*.—Какъ учебный предметъ, грамматика имѣетъ цѣлью, посредствомъ ознакомленія учащихся съ законами языка, научить ихъ правильно выражать на немъ свои мысли устно и письменно.

Въ обоихъ этихъ случаяхъ грамматика имѣетъ дѣло съ матеріаломъ, который легко поддается наблюденію и изученію, потому что составляетъ неотъемлемую принадлежность человѣка и является выразителемъ его внутренней жизни.

---

*) Статья П. Н. Солонины. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

Словесная рѣчь, мимика и жесты. Матеріалъ этотъ есть *языкъ*, или членораздѣльная рѣчь человѣка, посредствомъ которой онъ выражаетъ свои мысли, ощущенія и желанія. Кромѣ словесной рѣчи, у него есть еще нѣсколько другихъ средствъ для выраженія своей душевной жизни, а именно: *жесты*, т. е. соотвѣтствующія цѣли тѣлодвиженія, въ частности же, движенія руками, и *мимика*, т.-е. способность отпечатлѣвать на лицѣ своемъ самыя разнообразныя ощущенія; но эти средства уступаютъ языку въ полнотѣ и выразительности, а потому являются не болѣе какъ полезными къ нему дополненіями. Что жесты и мимика представляютъ менѣе совершенныя средства для обмѣна мыслей и чувствъ, нежели словесная рѣчь, это доказывается примѣромъ животныхъ, въ особенности низшихъ, у которыхъ замѣчается сильное развитіе жестовъ насчетъ мимики и звуковъ голоса. Благодаря своей менѣе совершенной умственной организаціи, они въ состояніи довольствоваться лишь нѣсколькими привычными или даже врожденными тѣлодвиженіями, при помощи которыхъ и выражаютъ весь внутренній міръ свой. Такъ, языкъ многихъ насѣкомыхъ состоитъ изъ однихъ только движеній щупальцами, усиками и т. п. органами; языкъ рыбъ представляетъ нѣчто подобное, но уже съ полнымъ отсутствіемъ какихъ-либо звуковъ, въ то время какъ языкъ обезьянъ, животныхъ болѣе совершенныхъ, состоитъ изъ соединенія разнообразныхъ жестовъ съ звуками голоса. По способности выражать внутреннюю жизнь самымъ совершеннымъ средствомъ, какъ уже сказано, является словесная рѣчь; за ней слѣдуетъ мимика и, наконецъ, жесты. Относительно мимики можно сказать вообще, что чѣмъ совершеннѣе внутренняя организація животнаго, чѣмъ болѣе развита въ немъ интеллектуальная сторона, тѣмъ большимъ развитіемъ отличается его мимика. Кому неизвѣстно, напримѣръ, сколько разнообразныхъ выраженій можетъ принимать морда собаки, этого перваго друга человѣка, какъ много говорятъ у ней глаза, брови, губы, уши и прочее! Ей недостаетъ только словъ, чтобы окончательно высказать свои ощущенія и желанія. Слѣдовательно, мимика стоитъ ближе къ слову, нежели жесты, а потому и выше ихъ. Съ другой стороны, мы видимъ, что языкъ жестовъ преобладаетъ въ особенности у низшихъ расъ человѣческаго рода; такъ, языкъ дикарей состоитъ на половину изъ жестовъ и на половину изъ звуковъ, и словесная рѣчь ихъ бываетъ обыкновенно

тѣмъ бѣднѣе, чѣмъ богаче языкъ ихъ жестовъ. Наоборотъ, чѣмъ отвлеченнѣе, серьезнѣе мысли, высказываемыя образованнымъ человѣкомъ, тѣмъ менѣе нуждаются онѣ въ содѣйствіи жестовъ. Сухая, ученая рѣчь профессора, напримѣръ, не отличается ни богатствомъ жестовъ ни выразительностью мимики. Изъ этого слѣдуетъ, что жесты, равно какъ и мимика, служатъ главнымъ образомъ для выраженія ощущеній человѣка, а также для выраженія понятій низшаго разряда; выразителемъ же высшихъ понятій, отвлеченныхъ сужденій и умозаключеній является словесная рѣчь, какъ высшее проявленіе самосознанія человѣческаго.

Отличіе человѣческаго языка отъ языка животныхъ. Первое и самое важное отличіе языка человѣческаго отъ языка животныхъ заключается въ томъ, что словесная рѣчь человѣка есть результатъ его *самосознанія*, тогда какъ у существъ низшаго разряда языкъ, или звуки съ опредѣленнымъ значеніемъ, употребляются только изъ простого подражанія или же по инстинкту. Второе отличіе состоитъ въ построеніи языка. Языкъ всѣхъ безъ исключенія животныхъ состоитъ или изъ отдѣльныхъ шумовъ, легко замѣчаемыхъ, но состоящихъ изъ смѣшенія многихъ звуковъ, или же изъ крика, различіе въ силѣ и тонѣ котораго показываетъ разницу и въ ощущеніи животнаго. Такъ, напр., ржаніе лошади, смотря по силѣ звуковъ и по ихъ интонаціи, можетъ выражать: удовольствіе,—когда ей подносятъ овса, неудовольствіе,—когда она начинаетъ лягаться съ другою лошадью, безпокойство,—когда она зоветъ своего заблудившагося жеребенка, и т. д. Не то видимъ въ языкѣ людей: здѣсь для каждаго понятія существуетъ условное сочетаніе звуковъ (слово), извѣстная группа звуковъ, легко отдѣляемая отъ другихъ группъ; а нѣсколько словъ, поставленныхъ въ извѣстное соотношеніе между собою, выражаютъ цѣлое сужденіе. Затѣмъ, каждое слово, взятое въ отдѣльности, также легко можетъ быть разложено на составляющіе его члены, или звуки. Такое свойство человѣческой рѣчи называется *членораздѣльностью*. Благодаря двумъэтимъ главнѣйшимъ свойствамъ, изученіе языка людей представляетъ гораздо менѣе трудностей, нежели изученіе языка животныхъ, даже самыхъ высшихъ.

Дѣленіе языковъ на группы. Родъ человѣческій говоритъ на 860 языкахъ, изъ которыхъ на долю Европы приходится только 53, на Азію 153, а остальные на другія части Свѣта. Всѣ эти языки,

по степенямъ развитія и по характеру своему, естественнымъ образомъ распадаются на слѣдующія четыре группы:

1) На группы языковъ *картинныхъ*, гдѣ главную роль играетъ языкъ жестовъ, который въ исторіи развитія человѣческой рѣчи былъ, очевидно, посредствующею ступенью между языкомъ животныхъ и членораздѣльною рѣчью человѣка; такими языками говорятъ Индѣйцы Сѣв. Америки, Австралійцы, Полинезійцы и нѣкоторые изъ сибирскихъ инородцевъ.

2) Вторую группу составляютъ языки *коренные*, или *радикальные*, состоящіе изъ однихъ только корней, безъ всякихъ приставокъ и измѣненій въ окончаніяхъ. Представителемъ ихъ можетъ служить языкъ китайскій *). Понятно, что у такихъ языковъ еще не можетъ быть грамматики, а есть только словари.

3) Третья группа—такъ называемые *приставочные*, или *спайные* языки; въ языкахъ этихъ, кромѣ коренныхъ, есть еще и производныя слова, образующіяся обыкновенно изъ двухъ корней, приставленныхъ одинъ къ другому, при чемъ оба корня остаются неизмѣнными. Этими языками говорятъ народы, живущіе на Туранской низменности, въ средней и западной Азіи, а также турки, татары, венгерцы и финны.

4) Наконецъ, четвертую группу образуютъ языки *флективные*, въ которыхъ есть слова коренныя и производныя; послѣднія образуются изъ корней посредствомъ измѣненія окончанія, а также черезъ приставку одного или нѣсколькихъ звуковъ впереди корня. Наконецъ, у этихъ языковъ есть и слова сложныя, составленныя изъ нѣсколькихъ знаменательныхъ корней, съ приставками и окончаніями. Къ четвертой группѣ принадлежатъ всѣ языки, происшедшіе отъ *санскритскаго*, или древнеиндійскаго, который, подобно латинскому и греческому, считается теперь языкомъ мертвымъ, но который далъ жизнь почти всѣмъ европейскимъ языкамъ, въ томъ числѣ и русскому.

Сравнивая всѣ эти группы языковъ, можно замѣтить между ними извѣстную преемственность въ развитіи, которая заставляетъ

*) Чтобы сказать: „я люблю тебя,—для китайца достаточно произнести только три корня, а именно: *я, любить, ты;* а если ему нужно сказать: „ты любишь меня", то онъ, ничего не измѣняя въ этихъ корняхъ, только переставляетъ ихъ въ другомъ порядкѣ, тогда у него выходитъ: *ты любить я.*

предполагать, что съ теченіемъ времени языки развиваются, переходятъ различные возрасты, или стадіи развитія, начиная отъ низшей, на которой въ настоящее время находятся языки картинные, и кончая тою, которую представляютъ теперь языки европейскіе, имѣющіе свою литературу и свою исторію. Само собою понятно, что развитіе языка зависитъ отъ развитія народа какъ въ умственномъ и нравственномъ, такъ и въ экономическомъ отношеніяхъ. Древній Римъ, заимствуя свою цивилизацію отъ Греціи, принялъ отъ нея и множество словъ, которыхъ до того времени въ латинскомъ языкѣ не было; то же явленіе замѣчаемъ во всѣхъ языкахъ, пришедшихъ въ соприкосновеніе съ болѣе сильными и обработанными языками, которые въ этой борьбѣ за существованіе остались побѣдителями. Такимъ образомъ вымерли языки: халдейскій, санскритскій, латинскій, греческій, древнееврейскій и другіе. Съ другой стороны, подъ вліяніемъ различныхъ требованій политическаго, экономическаго и умственнаго развитія народа, языкъ мало-по-малу утрачиваетъ слова, формы и даже цѣлые обороты рѣчи или замѣняетъ ихъ другими, которые почему-либо взяли верхъ надъ прежними. Такъ, напримѣръ, въ прежнее время люди низшаго происхожденія назывались у насъ людьми *подлыми* не только въ просторѣчіи, но и въ офиціальныхъ бумагахъ; теперь же этотъ эпитетъ обратился въ ругательное слово. Измѣненіе смысла произошло также въ словахъ: *свидѣтель*, *подлинный*, *подноготный*, *крестьянинъ*, *гость*, *позорище*, *лукавый* (отъ слова *лукъ*), *наказаніе* и во многихъ другихъ.

Языкъ, какъ матеріалъ для изученія. Такъ какъ языкъ есть выраженіе нашей внутренней жизни, т.-е. всего того, что происходитъ въ нашей душѣ, то, изучая языкъ, мы, значитъ, *углубляемся въ самихъ себя*, мы повѣряемъ, насколько наша рѣчь соотвѣтствуетъ тому, чему она въ данномъ случаѣ служитъ выраженіемъ. „Языки, говоритъ Лейбницъ, представляютъ самое вѣрное зеркало человѣческаго разума, и ничто такъ не можетъ освоить насъ съ процессомъ мышленія, какъ изученіе языка“. Вообще, разумъ и языкъ до такой степени тѣсно между собой связаны, что „безъ слова не было бы разума, а безъ разума—слова“ (Максъ Мюллеръ. „Наука о языкѣ“, стр. 68). Отсюда проистекаетъ *важность и необходимость* изученія языка, какъ могущественнаго орудія для выраженія всего того, что въ насъ живетъ, мыслитъ и чувствуетъ.

Этимъ опредѣляется и самое мѣсто его среди другихъ учебныхъ предметовъ.

Сравнивъ языкъ съ матеріаломъ другихъ учебныхъ предметовъ, мы увидимъ, что по существу своему онъ занимаетъ средину между такими отвлеченными предметами, какъ математика, и такими реальными, какъ физика, химія, физіологія и т. д. Въ строгомъ смыслѣ, языкъ не можетъ быть названъ ни отвлеченнымъ, ни реальнымъ учебнымъ предметомъ, потому что, заключая въ себѣ нѣкоторыя свойства того и другого, является какъ-бы посредникомъ между ними; кромѣ того, онъ играетъ роль посредника между внѣшнимъ міромъ—съ одной стороны, и душевною жизнію человѣка—съ другой. Наконецъ, какъ *орудіе мысли*, онъ входитъ во всѣ безъ исключенія науки; а потому по необходимости служитъ предметомъ изученія во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, начиная съ народной школы и кончая университетомъ.

Отношеніе грамматики къ языку. Борьба языковъ за существованіе. Изъ предыдущаго слѣдуетъ, что языкъ народа не есть что-либо мертвое, неподвижное; напротивъ того, онъ представляетъ стихію живую, вѣчно измѣняющеюся и совершенствующеюся. Этому измѣненію языкъ подвергается столько же отъ развитія народной жизни, сколько и отъ того, что, приходя въ соприкосновеніе съ другими языками, онъ невольно заимствуетъ у нихъ многія словесныя и грамматическія формы, отдавая имъ, въ то же время, и часть своего достоянія. Входя мало-по-малу во всеобщее употребленіе, эти заимствованныя формы до такой степени сродняются съ чуждымъ для нихъ языкомъ и такъ съ теченіемъ времени измѣняются, что становятся рѣшительно неузнаваемыми. Въ такихъ случаяхъ, на помощь приходитъ грамматика, какъ *блюстительница чистоты языка*, какъ охранительница его отъ вторженія чужеземныхъ формъ: посредствомъ научныхъ пріемовъ, она старается очистить языкъ отъ несвойственныхъ ему измѣненій и возстановляетъ прирожденныя ему формы въ ихъ первоначальномъ видѣ. Но слѣдя за развитіемъ литературнаго или книжнаго языка и тщательно оберегая его отъ чужеземнаго вліянія, грамматика могла бы и сама легко поддаться этому вліянію, если бы не почерпала для себя силы изъ самаго лона языка, изъ *языка народнаго*, изъ мѣстныхъ діалектовъ. Важное значеніе этихъ послѣднихъ заключается въ томъ, что они го-

раздо дольше и упорнѣе сохраняютъ первобытныя формы языка; основываясь на этихъ формахъ, грамматика можетъ дѣлать правильные выводы насчетъ употребленія современныхъ намъ формъ языка, разъясняя тѣмъ всякія сомнѣнія и устраняя произвольныя толкованія. Кромѣ мѣстныхъ діалектовъ, питающихъ языкъ своими жизненными соками, у всякаго книжнаго языка есть еще свой, такъ сказать, прародитель-языкъ, къ которому приходится обращаться за разрѣшеніемъ спорныхъ вопросовъ языка; такое значеніе для нашего языка имѣетъ языкъ обще-славянскій, или древнеславянскій, для языковъ романскихъ — латинскій языкъ и т. д. Послѣ этого становится совершенно понятнымъ, почему, при изученіи современнаго намъ русскаго языка, такъ часто приходится обращаться къ свойствамъ церковно-славянскаго языка, какъ наиболѣе сохранившагося изъ всѣхъ славянскихъ нарѣчій, а при изученіи языковъ французскаго, испанскаго, итальянскаго и вообще романскихъ—къ языку латинскому.

Чѣмъ языкъ древнѣе, первобытнѣе, тѣмъ болѣе дробится онъ на мѣстные говоры. Въ примѣръ можно привести тотъ же латинскій языкъ, отъ котораго образовалась цѣлая группа такъ-называемыхъ романскихъ языковъ, существующихъ и въ настоящее время, а именно: провансальскій, французскій, испанскій, итальянскій, румынскій, португальскій. Несомнѣнно также, что съ теченіемъ времени особенности мѣстныхъ діалектовъ мало-по-малу сглаживаются, уступая мѣсто какому-нибудь одному нарѣчію, получившему, вслѣдствіе исторически-сложившихся обстоятельствъ, преобладаніе надъ остальными. Это можно видѣть на примѣрѣ верхненѣмецкаго нарѣчія, которое, получивъ государственное значеніе, преобразовалось потомъ въ литературный нѣмецкій языкъ и въ языкъ образованнаго общества всей Германіи. Вообще, стремленіе къ объединенію составляетъ отличительную черту изъ жизни современныхъ намъ языковъ,—и кто знаетъ, можетъ-быть, когда-нибудь и наступитъ такое время, когда жители одной части Свѣта будутъ изъясняться на одномъ общемъ, для всѣхъ одинаково понятномъ языкѣ *).

П. Солонина.

*) Первые шаги къ этому уже сдѣланы принятіемъ латинскаго языка за общенаучный языкъ для медицины и признаніемъ французскаго языка за дипломатическій языкъ.

Значеніе, цѣль и задачи обученія грамматикѣ отечественнаго языка.

*) Родной языкъ—собственность человѣка, которую даетъ ему сама жизнь, которою онъ владѣетъ свободно безъ всякой грамматики. Ни одинъ русскій мальчикъ, даже ничему не учившійся, не скажетъ: „я ходитъ въ школа“ или „Петръ сидѣла въ комната“, а непремѣнно скажетъ, самъ не зная почему, не отдавая себѣ въ этомъ отчета: „я хожу въ школу“, „Петръ сидѣлъ въ комнатѣ“. Онъ даже не пойметъ вашего вопроса, если вы спросите, почему онъ сказалъ *я хожу*, а не *я ходитъ*, — онъ просто разсмѣется вашему вопросу. Послѣ этого спрашивается: для чего же нужна грамматика, если можно обойтись безъ нея? Фактъ, что человѣкъ свободно владѣетъ роднымъ языкомъ безъ помощи грамматики, слишкомъ очевиденъ, чтобы противъ него можно было возражать. Но почему же, однако, каждый свободно владѣетъ роднымъ языкомъ? Очевидно потому, что съ дѣтства слышитъ родной языкъ, подражаетъ рѣчи матери, отца, братьевъ, вообще окружающихъ его, и пріобрѣтаетъ мало-по-малу привычку говорить такъ, какъ говорятъ другіе, т.-е. онъ владѣетъ роднымъ языкомъ въ силу *подражанія* и *привычки*, но совершенно *безсознательно*. Между тѣмъ школа, развивая своихъ учениковъ умственно, имѣетъ цѣлью осмыслить жизнь массы, которая живетъ исключительно подражаніемъ и привычкою. Языкъ, составляющій рѣзкое отличіе человѣка отъ животнаго, представляетъ отраженіе его жизни; осмыслить употребленіе языка значитъ осмыслить и жизнь, — одно съ другимъ тѣсно связано. Поэтому обязанность школы, по отношенію къ языку, не ограничивается усовершенствованіемъ привычки владѣть имъ: она должна привести своихъ учениковъ къ *сознанію* того, что они дѣлаютъ безсознательно. Явленія языка, какъ и вообще явленія природы, не случайны и безсмысленны, а представляютъ извѣстную послѣдовательность, связность, правильность, и эту-то разумность явленій языка раскрываетъ грамматика, которая, вмѣстѣ съ тѣмъ, устанавливаетъ и извѣстныя практическія правила для устнаго и

*) Н. Бунаковъ. „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ“.

письменнаго употребленія языка, не выдумывая ихъ, не навязывая языку, а основывая на той правильности, послѣдовательности, связности его явленій, которую она раскрываетъ. Грамматическое изученіе языка можетъ имѣть различный объемъ, смотря по продолжительности учебнаго курса и по степени развитія учениковъ, но не можетъ быть вовсе исключено изъ учебнаго курса, задавшагося не узкою практическою цѣлью, а приготовленіемъ людей къ самообученію. Да и не разсчетливо бы поступила школа, исключая его изъ своего курса: привести въ сознаніе ученика то, что онъ дѣлаетъ безсознательно.—Какое же можетъ быть болѣе сильное средство для развитія человѣческой мысли? А сила этого средства еще увеличивается тѣмъ, что здѣсь дѣло идетъ объ орудіи мысли, безъ котораго невозможна, не мыслима сама мысль. Обойти это средство было бы непростительной ошибкой, необъяснимой близорукостью.

Н. Бунаковъ.

* * *

*) Устная рѣчь ребенка развивается путемъ подражанія рѣчи окружающихъ. Если окружающіе говорятъ правильно, то и ребенокъ научается говорить правильно. Но, владѣя правильной рѣчью, онъ не знаетъ, почему нужно говорить такъ, а не иначе: онъ владѣетъ ею, такъ сказать, безотчетно. Довести его до познанія законовъ своей рѣчи и такимъ образомъ сдѣлать способнымъ *сознательно* владѣть ею—задача обученія грамматикѣ.

Можно пріобрѣсти путемъ упражненія навыкъ къ правильному письму. Но такой навыкъ, безъ знанія грамматики не можетъ считаться надежнымъ. Безъ знанія грамматики невозможно рѣшить даже малѣйшаго сомнѣнія относительно правильности написанія того или другого слова. Одно только знаніе грамматики можетъ служить руководителемъ при рѣшеніи вопросовъ относительно правописанія. Къ тому же, пріобрѣтеніе навыка къ правильному письму, безъ помощи грамматики, потребовало бы очень много времени и труда, и трудъ этотъ былъ бы чисто механическій. То, что усваивается легко и скоро чрезъ подведеніе подъ извѣстныя грамматическія правила, становится труднымъ, тяжелымъ къ пріобрѣтенію путемъ одного только навыка.

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку".

Грамматическіе законы языка, будучи усвоены ученикомъ, способствуютъ къ усовершенствованію его устной и письменной рѣчи.

Кромѣ содѣйствія усовершенствованію устной и письменной рѣчи, знаніе грамматическихъ законовъ важно тоже и въ томъ отношеніе, что помогаетъ пониманію чужой рѣчи. Вслѣдствіе тѣсной связи языка съ мыслію и чувствомъ, особенные оттѣнки мысли и чувства отражаются на формѣ и языкѣ. Пониманіе формы помогаетъ болѣе глубокому и точному пониманію мыслей и чувствъ, выразившихся въ данной словесной формѣ. Далѣе, обогащеніе учениковъ грамматическими знаніями ведетъ къ расширенію ихъ (учениковъ) умственнаго кругозора, что, конечно, очень важно. Наконецъ, изученіе грамматики имѣетъ значеніе еще и въ томъ отношеніи, что способствуетъ развитію умственныхъ силъ учениковъ. Въ самомъ дѣлѣ, при изученіи ея приходится вникать въ рѣчь, подмѣчать и выводить законы ея; приходится также выведенные общіе законы примѣнять при письменномъ или устномъ изложеніи своихъ мыслей. А то и другое, будучи проявленіемъ умственной дѣятельности, ведетъ къ развитію умственныхъ силъ. Такъ какъ грамматическіе законы могутъ быть постигнуты только посредствомъ наблюденія надъ собственной рѣчью, то изученіе грамматики способствуетъ развитію въ ученикахъ навыка къ самонаблюденію, къ внутреннему опыту.

Изъ указаннаго значенія изученія грамматики легко вывести цѣли, которыя слѣдуетъ имѣть въ виду при обученіи ей. Цѣли эти слѣдующія: 1) Усовершенствованіе устной и письменной рѣчи учащихся; 2) доведеніе ихъ, чрезъ изученіе законовъ языка, до болѣе вѣрнаго и глубокаго пониманія чужой рѣчи; 3) обогащеніе ихъ законами отечественной рѣчи, обладая которыми, они сознательнѣе пользовались бы устной и письменной рѣчью; 4) развитіе ихъ умственныхъ силъ и пріученіе къ самонаблюденію и къ отвлеченному мышленію.

К. Ельницкій.

* * *

*) *Изученіе грамматики* отечественнаго языка въ первоначальномъ преподаваніи имѣетъ двѣ цѣли, изъ которыхъ мы можемъ одну назвать *внѣшнею*, а другую—*внутреннею*, такъ какъ не мо-

*)К. Ушинскій. „Руководство къ преподаванію по *Родному Слову*. Часть II".

жемъ назвать одну изъ нихъ теоретическою, а другую практическою, ибо онѣ обѣ практическія.

Внутренняя цѣль изученія грамматики отечественнаго языка вытекаетъ изъ того ея значенія, которое мы признали за грамматикою, какъ началомъ самонаблюденій человѣка надъ собственнымъ мышленіемъ и выраженіемъ его въ словахъ. А отсюда, въ свою очередь, вытекаетъ уже прямое указаніе, какой дидактическій пріемъ долженъ господствовать при первоначальномъ изученіи отечественной грамматики.

Такъ какъ грамматика есть результатъ наблюденій человѣка надъ собственнымъ языкомъ, а не языкъ результатъ грамматики, то самый раціональный пріемъ изученія грамматики будетъ такой, при которомъ стараются обратить вниманіе дитяти на то, какъ онъ говоритъ, и только руководятъ его наблюденіемъ надъ тѣми грамматическими законами, которымъ онъ безсознательно подчиняется въ своей рѣчи, усвоенной подражаніемъ, но созданной самосознаніемъ. Руководство наставника при этомъ, безъ сомнѣнія, необходимо: представленное самому себѣ дитя, конечно, не сдѣлаетъ никакихъ наблюденій надъ такимъ сложнымъ, обширнымъ, и, притомъ, невидимымъ явленіемъ, какимъ представляется человѣческое слово во всей его исторической и логической организаціи. Но при этомъ руководствѣ должно, сколько возможно болѣе, оставлять самостоятельности ученику. Сознаніе этой необходимости заставило насъ принять тотъ вопросительный способъ изложенія, который, какъ легко замѣтитъ читатель, проведенъ во всей нашей первоначальной грамматикѣ, состоящей гораздо болѣе изъ вопросовъ, чѣмъ изъ догматическихъ положеній.

На обязанности наставника, а также и учебника, руководящаго самосознаніемъ дитяти, лежитъ подбирать такъ явленія слова, чтобы дитя постепенно переходило отъ явленій простыхъ къ явленіямъ сложнымъ и употребляло выводы, сдѣланные имъ изъ прежнихъ наблюденій, для уясненія новыхъ и болѣе сложныхъ явленій.

Но не нужно думать, чтобы наблюденіе, сдѣланное дитятею разъ, такъ уже съ перваго раза и оставалось въ его головѣ. Дитя имѣетъ дѣло въ грамматикѣ не съ наглядными предметами, въ усвоеніи которыхъ такъ могущественно содѣйствуетъ память зрѣнія, наиболѣе впечатлительная и сильная у людей, но съ невиди-

мыми явленіями слова, и потому дѣлаетъ эти наблюденія труднѣе и утрачиваетъ ихъ результаты быстрѣе. Вотъ почему въ грамматикѣ необходимѣе, чѣмъ въ какой-нибудь другой области ученья, безпрестанныя повторенія, и притомъ преимущественно въ формѣ упражненій.

Внѣшняя цѣль изученія отечественной грамматики состоитъ въ пріученіи дитяти къ грамматически правильному выраженію своихъ мыслей изустно и преимущественно на письмѣ, такъ какъ исправленіе изустной рѣчи, по ея быстротѣ, весьма мало способствуетъ изученію грамматикѣ. Если и возможно пріобрѣсти правильность въ письмѣ однимъ навыкомъ, то развѣ въ продолженіе очень долгаго времени и притомъ механическимъ переписываніемъ правильныхъ образцовъ, какъ пріобрѣтаютъ иные писаря. Но такой способъ пріобрѣтенія для дѣтей, которымъ придется съ первыхъ же лѣтъ ученья не списывать, а выражать свои мысли или мысли, переданныя имъ изустно, совершенно неприложимъ. Понятно само собою, почему, при обученіи дѣтей правописанію, на помощь навыку, конечно необходимому, должно призывать грамматическія правила, облегчающія и ускоряющія навыкъ. И это дѣло не можетъ быть откладываемо, потому что дитя, чѣмъ долѣе пишетъ неправильно, тѣмъ труднѣе потомъ отвыкаетъ отъ ошибокъ. Кромѣ того, заставляя дѣтей списывать, надобно всегда имѣть въ виду, что эта, хотя необходимая, но *механическая работа сознанія* затрудняетъ мышленіе гораздо болѣе, чѣмъ механическая же работа рукъ или ногъ, при которой голова продолжаетъ работать свободно.

К. Ушинскій.

* * *

*) **Задачи обученія грамматикѣ.** Въ недавнемъ прошломъ значеніе грамматики опредѣлялось такъ: „Русская грамматика учитъ правильно говорить, читать и писать по-русски“; въ настоящее время грамматикѣ не придаютъ такого значенія. Русскаго ребенка не грамматика учитъ говорить по-русски: устной рѣчи ребенокъ научается путемъ подражанія взрослымъ; стилистическія особенности

*) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ родного языка въ начальной школѣ“.

литературнаго языка ребенокъ усвоиваетъ практически чрезъ близкое ознакомленіе съ образцовыми писателями; и неправильности, какія встрѣчаются въ томъ или другомъ нарѣчіи, въ мѣстномъ говорѣ, — менѣе всего могутъ быть исправлены, особенно же въ элементарной школѣ, грамматикой. Грамматика говоритъ не научитъ; не грамматика учитъ читать и писать: правда, азбука входитъ и въ грамматику; но какъ въ грамматикѣ такъ въ чтеніи и въ письмѣ, азбука занимаетъ незначительное мѣсто, грамматика не поможетъ усвоенію навыковъ толковаго чтенія и письма.

Не научитъ вполнѣ грамматика и правописанію, хоть и въ настоящее время многіе оправдываютъ введеніе грамматики въ программу начальной школы исключительно орѳографическими соображеніями. Грамматика далеко не обнимаетъ собою всѣхъ орѳографическихъ случаевъ, и добросовѣстно изучившій русскую грамматику, а особенно же элементарную, будетъ во многомъ все-таки погрѣшать противъ общепринятой орѳографіи, такъ какъ орѳографія наша основывается не на грамматикѣ только, но и на обычаѣ: научитъ ли, напримѣръ, грамматика употребленію буквы *ять?* Кромѣ того, многія орѳографическія правила хотя и занимаютъ мѣсто въ грамматикѣ, но не основываются ни на какихъ грамматическихъ законахъ, и къ грамматикѣ никакого отношенія не имѣютъ, какъ напримѣръ: употребленіе буквъ **и, і**; употребленіе окончаній прилагательныхъ **ые, ыя** и т. п. Всѣ названные нами орѳографическіе случаи могутъ быть предметомъ ученія и упражненій и помимо грамматики. Несомнѣнно, что для большинства орѳографическихъ случаевъ грамматика даетъ основанія и указываетъ общія правила, и знаніе этихъ основаній и этихъ правилъ въ значительной степени облегчаетъ усвоеніе орѳографіи. Но даже и въ этихъ случаяхъ, гдѣ орѳографія дѣйствительно основывается на грамматикѣ, грамматика не имѣетъ въ элементарномъ курсѣ рѣшающаго значенія. Чтобы вполнѣ понять грамматическія основанія орѳографіи, чтобы настоящимъ образомъ уразумѣть основывающіяся на грамматикѣ правила правописанія, чтобы воспользоваться, вообще, въ правописаніи услугами грамматики, нужно для этого надлежащимъ образомъ усвоить грамматическія знанія, хотя бы и въ объемѣ элементарнаго курса, а до такого усвоенія грамматическихъ знаній ученикъ доходитъ лишь въ **концѣ** школьнаго ученія, когда уже имъ должны

быть усвоены навыки правописанія. Грамматика и въ этомъ случаѣ, конечно, окажетъ ученику значительныя услуги: она освѣтитъ и разъяснитъ ученику то, что усвоено имъ безсознательно; она оправдаетъ привычку знаніемъ, поможетъ дольше и крѣпче удержать эти привычки. Но въ большинствѣ школъ ученикъ и къ концу школьнаго ученія не пріобрѣтаетъ грамматическихъ знаній, и то, что онъ учитъ подъ именемъ грамматики, лишь незаконно носитъ это названіе; ученикъ узнаетъ, въ большей или меньшей степени, грамматическую терминологію; ученикъ заучитъ нѣсколько правилъ и опредѣленій, не имѣющихъ, по большей части, никакого научнаго значенія. И все это, отнимающее много времени, ученіе оправдывается орѳографическими соображеніями; между тѣмъ какъ тѣ немногія правила правописанія, которыя сообщаются ученику на основаніи грамматической терминологіи, могутъ быть гораздо проще переданы ученику, и легче имъ усвоены при посредствѣ самаго незначительнаго числа нетрудныхъ и понятныхъ ученику грамматическихъ терминовъ. Во всякомъ случаѣ, если и нужно въ начальной школѣ учить дѣтей грамматикѣ ради одного правописанія, то слѣдуетъ тщательно пересмотрѣть программу грамматики и исключить изъ нея все, что не имѣетъ значенія для правописанія: и выборъ грамматическихъ знаній, и опредѣленіе порядка и послѣдовательности въ сообщеніи ихъ, все должно быть сдѣлано тогда исключительно въ интересахъ одного правописанія.

Грамматика можетъ и должна занимать свое мѣсто въ программѣ начальной школы — не для однѣхъ практическихъ цѣлей; грамматику нужно учить для грамматики, а не для правописанія только. Грамматическія знанія, по существу своему, заключаютъ въ себѣ цѣнный матеріалъ для развитія мыслительныхъ способностей учащагося. Отрывая вниманіе дѣтей отъ внѣшней природы, грамматическое ученіе направляетъ и сосредоточиваетъ это вниманіе на формахъ человѣческой рѣчи, объясняетъ ученикамъ внутренній смыслъ и значеніе этихъ формъ: грамматика группируетъ разнообразныя формы и явленія языка и сводитъ ихъ къ общимъ законамъ; она научитъ ребенка внимательно относиться къ слову, пріучитъ находить въ словѣ внутренній смыслъ и значеніе; грамматика сообщитъ дѣтямъ рядъ отвлеченныхъ понятій и введетъ ихъ въ область отвлеченнаго мышленія.

Такимъ образомъ, не механическое заучиваніе грамматическихъ терминовъ и правилъ, не заучиваніе правилъ орѳографическихъ, а изученіе доступныхъ пониманію ученика формъ языка и ихъ значенія, усвоеніе отвлеченныхъ грамматическихъ понятій составляетъ задачу грамматическаго ученія. Понятно, что удовлетворительное разрѣшеніе этой задачи само собою приведетъ и къ достиженію цѣлей практическихъ,—прикладныхъ: правильно и толково усвоенныя грамматическія знанія значительно облегчатъ ученику усвоеніе орѳографіи.

Для того, чтобы сообщить ученикамъ грамматическіе термины, чтобы заставить дѣтей заучить объясненіе значенія этихъ терминовъ, заучить опредѣленія и правила грамматическія, для этого нѣтъ надобности учителю изыскивать и изучать методы сообщенія грамматическихъ знаній: учитель сообщаетъ дѣтямъ грамматическій терминъ и объясняетъ его значеніе, сообщаетъ опредѣленіе, правило, и заставляетъ заучить сообщенное, и ученикъ механически заучиваетъ. („Именемъ существительнымъ называется“ то-то и то-то... „Глаголъ имѣетъ три времени, три лица и два числа“ и проч. т.-п.). Но для того, чтобы познакомить ученика съ формами языка и объяснить ему внутреннее значеніе этихъ формъ, для того, чтобы привести ученика къ уразумѣнію и усвоенію отвлеченныхъ грамматическихъ понятій, для этого необходимо нужно изыскать соотвѣтствующій предмету и силамъ ученика методъ обученія грамматикѣ. нужно найти соотвѣтствующія цѣлямъ грамматическаго ученія упражненія, нужно выбрать изъ грамматики лишь доступное для пониманія ученика, нужно расположить это избранное въ такомъ порядкѣ и въ такой послѣдовательности, чтобы ученику легко было понять и усвоить предлагаемыя ему знанія.

Д. Тихомировъ.

* * *

Разбирая официальную программу преподаванія русскаго языка въ начальной народной школѣ, г. Горбовъ, между прочимъ, говоритъ:

*) „Итакъ, чего требуетъ по письму официальная программа?“ Оставимъ въ сторонѣ каллиграфію. Очевидно, что чѣмъ разбор-

*) Н. Горбовъ. „Основы обученія русскому языку въ народной школѣ“

чивѣе и красивѣе кто пишетъ, тѣмъ лучше. Къ тому же каллиграфія, хотя и связана съ письмомъ, какъ выраженіемъ мыслей, прямо не относится къ преподаванію русскаго языка.

За исключеніемъ же каллиграфіи, остается требованіе письма подъ диктовку безъ грубаго искаженія словъ. Иными словами—вся цѣль обученія письму полагается въ правописаніи. Въ эту сторону, дѣйствительно, и развилась методика русскаго языка. Разногласіе идетъ только относительно того, должно ли быть обученіе правописанію механическимъ, или на помощь ему должна явиться и грамматика. На практикѣ, въ школахъ, придерживаются болѣе перваго взгляда; въ теоріи, въ учебникахъ, распространенъ преимущественно второй. Но ни тамъ ни здѣсь не сомнѣваются, что всѣ усилія должны быть направлены на правописаніе—и только на правописаніе.

Изъ двухъ этихъ взглядовъ, безспорно, большаго сочувствія заслуживаетъ второй. Не подлежитъ, прежде всего, сомнѣнію, что дѣйствительно научиться писать правильно можно только почти исключительно при помощи грамматики. Грамматика даетъ общее объясненіе отдѣльнымъ случаямъ правописанія; узнавъ это объясненіе, пишущій понимаетъ всѣ эти случаи. Безъ грамматическаго же объясненія приходится запоминать каждый особо—трудъ огромный и почти неисполнимый. На это обыкновенно возражаютъ, что вѣдь почти никто изъ взрослыхъ людей, пишущихъ правильно, не знаетъ грамматики. Совершенно вѣрно, но всѣ ее знали, когда научились писать; знанія, пріобрѣтенныя этимъ способомъ, остались въ головѣ, несмотря на то, что орудіе пріобрѣтенія исчезло.

Но не въ этомъ существенная цѣна разбираемаго взгляда: онъ дорогъ тѣмъ, что хотя косвеннымъ путемъ, но все-таки вводитъ грамматику въ курсъ народной школы. Всѣ ужаснулись бы при мысли, что необходимо или, по крайней мѣрѣ, полезно преподавать грамматику деревенскимъ ребятамъ; но подъ видомъ помощи правописанію ее допускаютъ въ народную школу. А это и дорого, ибо грамматика есть великое развивающее средство. Даже въ самыхъ элементарныхъ размѣрахъ она заставляетъ мысль освобождаться изъ-подъ вліянія внѣшнихъ условій и работать отвлеченно, въ подчиненіи лишь внутреннимъ законамъ. Всякое грамматическое упражненіе есть извѣстная отвлеченная логическая работа чистой мысли. Въ нѣкоторыхъ частяхъ логика и грамматика не только соприка-

саются, но покрываютъ другъ друга; есть вопросы, общіе обѣимъ наукамъ. Можно сказать, что одно и то же—по существу, а не по размѣрамъ—если образованный человѣкъ слѣдитъ за какими-нибудь самыми отвлеченными философскими разсужденіями, и если деревенскій ученикъ разбираетъ по членамъ распространенное предложеніе—«Мальчикъ пошелъ въ лѣсъ». Правда, если дать 5—10 такихъ предложеній, то, конечно, всякій, не думая, отвѣтитъ, что мальчикъ—подлежащее, пошелъ—сказуемое, въ лѣсъ—обстоятельство мѣста. Но не трудно предупредить это разнообразіемъ задаваемыхъ предложеній, и тогда ученику придется не мало подумать. «Мальчикъ»—подлежащее, потому что о немъ говорятъ; но вѣдь говорятъ и о томъ, что онъ пошелъ, и о лѣсѣ, въ который онъ пошелъ. О мальчикѣ говорятъ, что онъ пошелъ; потому „пошелъ"—сказуемое; но вѣдь о мальчикѣ говорится не столько, что онъ пошелъ, сколько что онъ пошелъ именно въ лѣсъ. Очевидно, необходимо вниманіе, чтобы различить всѣ эти логическія тонкости.

На этомъ обстоятельствѣ основаны сила и значеніе „классическаго" образованія, которыя не подлежатъ сомнѣнію, несмотря на всѣ нападки. Вводя же въ народную школу грамматику, именно вводятъ въ нее принципъ классическаго образованія. Очень жаль, что это можетъ совершаться въ такихъ малыхъ размѣрахъ: но лучше хотя немного, чѣмъ ничего.

Опредѣлить однако заранѣе хотя бы и эти тѣсныя рамки, въ коихъ возможна грамматика въ народной школѣ,—нельзя. На русскомъ языкѣ существуетъ нѣсколько элементарныхъ учебниковъ грамматики, изъ коихъ книжки гг. Тихомирова и Пуцыковича пользуются наибольшимъ распространеніемъ. Въ нихъ заключается максимумъ того, что можно сдѣлать по грамматикѣ въ народной школѣ; минимумъ же долженъ опредѣляться въ каждомъ данномъ случаѣ, смотря по мѣстнымъ условіямъ. Но если можно и даже неизбѣжно оставить рамки грамматическихъ свѣдѣній болѣе или менѣе на усмотрѣніе каждаго учителя, то совершенно возможно и крайне необходимо уяснить и твердо установить направленіе, въ коемъ должно совершаться преподаваніе грамматики.

Впрочемъ, сдѣлать это не трудно. Грамматика можетъ преподаваться двояко. Она можетъ быть лишь вспомогательнымъ орудіемъ для правописанія; но она можетъ быть изучаема и какъ отдѣльная научная система. Въ послѣднемъ случаѣ она не теряетъ того значе-

нія, которое имѣетъ и въ первомъ, если только не подносится ученикамъ въ видѣ отвлеченныхъ опредѣленій, долженствующихъ быть заучиваемыми наизусть. Но зато въ первомъ видѣ развивающее вліяніе грамматики ослабляется, между тѣмъ какъ во второмъ она имѣетъ его въ полной мѣрѣ, да, сверхъ того, служитъ основаніемъ правописанію. Напримѣръ, въ систематическомъ курсѣ грамматики необходимо объясненіе, что нѣкоторыя имена существительныя мужескаго рода оканчиваются въ родительномъ падежѣ множественнаго числа на ъ, а не *овъ* или *евъ* (солдатъ, хотя столовъ); но это правило для правописанія никакого значенія не имѣетъ и въ орѳографическомъ, такъ сказать, курсѣ легко можетъ быть выпущено. Но, съ другой стороны, правило объ окончаніи прилагательныхъ въ сравнительной степени на *ье* имѣетъ значеніе при обоихъ видахъ преподаванія грамматики. Слѣдовательно, задача—и не малая—методики грамматики для народной школы состоитъ въ томъ, чтобы найти тотъ средній путь, по которому должна итти грамматика. Она не должна сходить съ подобающаго ей мѣста, останавливаясь только на орѳографическихъ правилахъ; но она не должна и чрезмѣрно увлекаться систематическими требованіями, памятуя, насколько кратокъ курсъ народной школы.

Впрочемъ, послѣдняя опасность не особенно близка. Развивающее значеніе грамматики, хотя и не подлежитъ спору, но не подлежитъ и измѣренію. Какъ доказать, что такой-то ученикъ дошелъ до такой-то степени развитія именно вслѣдствіе изученія такихъ-то грамматическихъ правилъ? Это, очевидно, невозможно. Но зато очень возможно показать, вслѣдствіе незнанія какихъ правилъ ученикъ сдѣлалъ ту или другую ошибку. А потому грамматика въ народной школѣ всегда склонна будетъ, ради требованій орѳографической правильности, забывать требованія систематической полноты.

Но если нельзя отдѣлить грамматику отъ правописанія, то тѣмъ, важнѣе вопросъ о послѣднемъ.

Правописаніе поставлено программой на первый планъ. Особыя заботы о немъ дѣйствительно имѣютъ свой смыслъ. Есть даже основаніе стремиться научить въ народной школѣ писать именно какъ можно правильнѣе: по выходѣ изъ школы, крестьянинъ, имѣя относительно мало случаевъ сталкиваться съ печатнымъ словомъ, естественно спустится съ того уровня правильнаго письма, на ко-

торый его поставила школа,—и потому желательно, чтобы этотъ первоначальный уровень былъ какъ можно выше; тогда и пониженіе его не будетъ столь опасно. Все это такъ. Но тѣмъ не менѣе неизбѣжно возникаетъ вопросъ: даютъ ли всѣ эти соображенія поводъ ставить правописаніе въ то исключительное, первенствующее положеніе, въ какое оно попало теперь? Что такое правописаніе? Каковы, строго говоря, его цѣль и цѣна?

Правильное письмо слагается изъ нѣсколькихъ элементовъ. Съ одной стороны, различаются правила правописанія корней (пишется снѣгъ, а не снегъ) и правила правописанія префиксовъ, суффиксовъ и флексій (пишется возбудить, а не вазбудить, сильнѣйшій, а не сильнейшій, добраго, а не доброва). Съ другой стороны, то или другое начертаніе слова или вызвано его происхожденіемъ (молиться изъ молитися), или просто условно принято (гласныя, не совмѣстимыя съ шипящими — правило, коего въ славянскомъ нѣтъ; счастье, между тѣмъ какъ еще недавно писали щастье); бываетъ и такъ, что смыслъ извѣстнаго начертанія слова забылся, а остался одинъ условно-принятый обычай (таково правило о буквѣ *ъ* въ большинствѣ корней). Наконецъ, къ правописанію относится правильная пунктуація.

Нѣтъ сомнѣнія, что разъ существуютъ всѣ эти роды правилъ правописанія, то совершеннымъ правописаніемъ можетъ назваться только то, гдѣ ни одно изъ нихъ не нарушено. Но въ то же время очевидно, что по существу цѣнность ихъ довольно различна. Одно — написать слово неправильно вопреки требованіямъ логики и построенія языка; другое дѣло—допустить ошибку противъ требованій чисто условныхъ, хотя и давно установившихся...

Но еще и по другой — и притомъ гораздо важнѣйшей — причинѣ слѣдуетъ дѣлать различіе между правилами правописанія.

Обыкновенное опредѣленіе необходимости правильнаго письма состоитъ въ томъ, что въ противномъ случаѣ написанное однимъ лицомъ не будетъ понятно другимъ. Дѣйствительно, такое соединеніе буквъ, какъ „фсатъ“, въ особенности стоящее отдѣльно, ни для кого не вразумительно; даже и тогда, когда оно стоитъ въ связной рѣчи, часто можетъ понадобиться значительное вниманіе, чтобъ увидать въ немъ слово: „въ садъ“; человѣкъ же, не достаточно грамотный, можетъ такъ и не угадать этого значенія. Но рядомъ съ подобными искаженіями существуютъ и другія: пишутъ

часто „снекъ“, вмѣсто „снѣгъ“, „харашо“, вмѣсто „хорошо“ и т. д. Что же, и это непонятно? Полагаю, что никто не рѣшится отвѣчать утвердительно; наоборотъ, всякій долженъ согласиться, что слова: „снекъ“ и „харашо“ совершенно понятны.

Говоря, однако, это, я нисколько не хочу уменьшать важности правописанія. Несомнѣнно, что неправильное письмо, даже просто—разнообразіе въ немъ вещь крайне непріятная. Оно дѣйствительно затрудняетъ чтеніе, даже если искаженіе и не такъ сильно, какъ въ сочетанія буквъ „фсатъ“. Но надо отдать себѣ отчетъ, чѣмъ вызывается это затрудненіе. Пусть написано: „сиводня выпалъ большой снекъ“. Это предложеніе всякій неграмотный человѣкъ пойметъ безъ затрудненія. Наоборотъ, человѣкъ грамотный остановится на немъ. Почему? Оно не искажаетъ словъ (какъ „фсатъ“, измѣнившее не только звуковой составъ, но и слившее два слова въ одно), – но оно непривычно. Затрудненіе при чтеніи написанныхъ такимъ образомъ словъ не органическое, а случайное. Глазъ привыкъ къ условному начертанію, и умъ не сразу угадываетъ въ начертаніи, фонетически даже болѣе правильномъ, старые, привычные условные знаки; поэтому-то полуграмотный, не имѣющій этой привычки, и встрѣтитъ въ такомъ случаѣ меньше затрудненій. Подобно этому, въ Германіи многіе (въ томъ числѣ Бисмаркъ) недовольны введеніемъ латинскаго шрифта; нѣмецкія слова напечатаны совершенно правильно; но форма буквъ не привычна глазу, и чисто внѣшнимъ образомъ мѣшаетъ бѣглому чтенію. Но всѣ такія затрудненія уже выходятъ изъ области грамматики; такое затрудняющее значеніе имѣетъ нарушеніе всякихъ житейскихъ привычекъ. Если кто привыкъ работать въ комнатѣ, обставленной извѣстнымъ образомъ, за опредѣленнымъ столомъ, на опредѣленномъ мѣстѣ, то ему трудно работать при другой обстановкѣ.

Итакъ, неправильное письмо представляетъ затрудненія, но они имѣютъ, такъ сказать, разныя степени — отъ невозможности понять прочитанное до легкаго чувства нѣкотораго неудобства читать. Притомъ, эти затрудненія зависятъ не столько отъ недостатковъ письма, сколько отъ силы орѳографическихъ привычекъ читающаго.

Другое дѣло—пунктуація. За исключеніемъ нѣкоторыхъ тонкостей, недостаточная и неправильная постановка знаковъ препинанія не только затрудняетъ пониманіе, но нерѣдко и искажаетъ

смыслъ читаемаго. Примѣры этому можно привести массами безъ всякаго затрудненія. Вотъ одинъ: „Мой братъ видѣлъ, что его знакомый шелъ по улицѣ и поклонился ему“. Если въ этомъ предложеніи только одна запятая—передъ „что“, то это значитъ, что поклонился знакомый моему брату; если же, кромѣ того, стоитъ запятая и послѣ „по улицѣ“, т.-е. передъ „и“, то, значитъ братъ поклонился знакомому.

Конечно, остается еще красота. Неправильно написанное просто некрасиво для привычнаго глаза. Это совершенно вѣрно; но вмѣстѣ съ тѣмъ очевидно, что красота еще болѣе неуловима и измѣнчива, чѣмъ правильность. И потому все, что можно сказать о послѣдней, еще съ большимъ основаніемъ должно относиться къ первой.

Такимъ образомъ, приходится признать, что цѣль, къ коей стремится правописаніе, весьма неопредѣленна. Легкость пониманія достигается при письмѣ, довольно неправильномъ, а затѣмъ идетъ длинный путь постепеннаго облегченія для лицъ, имѣющихъ различныя привычки къ письму. Та же цѣль, которая достигается собственно знаніемъ правилъ правописанія, т.-е. безусловно правильное письмо, въ практическомъ отношеніи есть роскошь, и имѣетъ оправданіе лишь теоретическое. Безусловно правильно пишутъ для того, чтобъ писать безусловно правильно. Такое письмо имѣетъ цѣну внѣ себя лишь для ученыхъ, для филологовъ. Оно имѣетъ значеніе такъ же, какъ идеалъ, къ коему должны всѣ стремиться; въ этомъ отношеніи оно, такъ сказать, есть сдерживающее средство, чтобы не давать неправильностямъ укореняться. Не бѣда, если въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ отступаютъ отъ идеала; важно только, чтобы онъ постоянно хранился.

Я дѣлаю эту послѣднюю оговорку съ особой настойчивостью, дабы мои разсужденія не были поняты въ томъ смыслѣ, будто я отрицаю необходимость правописанія. Я признаю все ея значеніе, какъ научной системы; не менѣе признаю желательность и прелесть правильнаго письма. Но въ то же время думаю, что оно важно не съ той точки зрѣнія и главное—не въ томъ размѣрѣ, какъ это принято думать. Изъ чего самъ собой вытекаетъ практическій выводъ, что хорошо, если кто пишетъ совершенно правильно; но еще нѣтъ крайней бѣды, если кто дѣлаетъ въ письмѣ и ошибки. Въ примѣненіи же къ школьному дѣлу это значитъ, что хотя и важно

научить правописанію, но лишь при условіи—не упускать изъ виду и другихъ, болѣе существенныхъ сторонъ обученія.

Соблюдается ли въ народной школѣ это желательное отношеніе между разными частями программы русскаго языка, это соотвѣтствіе между ними? Я уже говорилъ о томъ, что программы,—какъ министерская, такъ и составленныя разными училищными совѣтами —выдвигаютъ правописаніе на первый планъ. Но, можетъ-быть, такой взглядъ неизбѣженъ по практическимъ соображеніямъ? До извѣстной степени это дѣйствительно такъ. Училищные совѣты имѣютъ почти одно только средство руководить направленіемъ школы — экзамены. И почти вездѣ экзаменъ по русскому языку ограничивается диктантами. Это—очень понятно. Диктантъ наиболѣе удобное средство узнать дѣйствительный уровень знаній учениковъ; заранѣе можно положить: не больше трехъ ошибокъ — 5, не больше шести—4 и т. д. Учителя же, замѣчая, что на диктантъ обращаютъ преимущественное или даже исключительное вниманіе, также начинаютъ заниматься наиболѣе правописаніемъ. И школа попадаетъ въ заколдованный кругъ. Экзаменаторы, видя, что 12—13-лѣтніе деревенскіе ребятишки могутъ писать почти безъ ошибокъ, поднимаютъ свои требованія и ставятъ 5 только за одну ошибку, а за три ставятъ уже 4. Учителя усиливаютъ свое рвеніе, и обученіе правописанію получаетъ въ курсѣ народной школы все большее значеніе, занимаетъ все больше мѣста, поглощаетъ все больше силъ и времени. Впрочемъ, что касается послѣдняго, то, конечно, трудно опредѣлить, сколько именно времени употребляется на диктовки; расписанія школъ разнообразятся безконечно; но, во всякомъ случаѣ, сплошь да рядомъ можно встрѣтить школы, гдѣ диктовка бываетъ ежедневно, и даже не по одному часу.

Такимъ образомъ, соображенія практическія, отводятъ правописанію столь важное мѣсто, что невольно возникаетъ подозрѣніе, не придется ли отвѣчать на нашъ вопросъ отрицательно. Чтобы окончательно однако разрѣшить его, должно разсмотрѣть положеніе правописанія съ внутренней стороны.

Въ концѣ пути обученія правописанію стоитъ правильное письмо. Не трудно сообразить, что достигнуть его въ народной школѣ, при краткости ея курса, при условіяхъ ея работы, невозможно. Опытъ показываетъ то же. Но какъ различить, пройдена ли только часть пути, но вѣрная, или же остановка произошла отъ

ошибки, отъ усталости и т. п. Иными словами,—мальчикъ пишетъ неправильно. Почему? Потому ли, что онъ не всѣ нужныя правила выучилъ, или потому, что выучилъ много правилъ, но плохо? Пишетъ ли онъ хорошо въ своихъ незначительныхъ предѣлахъ, или дурно, но въ предѣлахъ, болѣе обширныхъ?

При концентрическомъ преподаваніи, т.-е. когда въ первый годъ приходится общій очеркъ всей грамматики, во второй—также вся грамматика, но подробнѣе и т. д., недоумѣніе это разрѣшается легко—стоитъ только справиться съ программой пройденнаго. Но концентрическое преподаваніе грамматики, а слѣдовательно и правописанія, и въ теоріи не имѣетъ большого распространенія. На практикѣ же—можно смѣло утверждать—оно является совершеннымъ исключеніемъ. Лично я думаю, что это весьма хорошо, ибо можно привести много доводовъ въ пользу того, что поступательная метода, при которой грамматика проходится болѣе или менѣе въ порядкѣ частей рѣчи, имѣетъ чрезвычайно важныя преимущества. Противъ нея обыкновенно приводятъ два возраженія. Первое указываетъ на то, что при такой системѣ на первыхъ же порахъ дѣтямъ предлагается столь же трудный матеріалъ, какъ въ концѣ обученія: подробное изученіе именъ существительныхъ, очевидно, такъ же трудно, какъ и подробное изученіе глагола. Второе имѣетъ въ виду чисто-внѣшнее обстоятельство,—именно: какъ извѣстно, до конца курса доходятъ сравнительно немногіе ученики; слѣдовательно, вышедшіе изъ перваго или второго отдѣленія получаютъ свѣдѣнія только о тѣхъ частяхъ грамматики, которыя случайно были пройдены за время ихъ пребыванія въ школѣ. Можетъ даже случиться, что, выучивъ, напр., первое склоненіе, они не успѣваютъ узнать второго и т. п. Между тѣмъ при концентрическомъ преподаваніи, ученикъ при окончаніи каждаго учебнаго года можетъ выйти изъ школы съ знакомствомъ со всѣмъ предметомъ, лишь въ болѣе общихъ и краткихъ чертахъ, чѣмъ это случилось бы въ слѣдующіе годы. Но выходъ учениковъ до окончанія курса есть неправильность. Съ ней надо и можно бороться, и уже меньше всего слѣдуетъ имѣть ее въ виду при устройствѣ школы—особенно когда это сопряжено со вредомъ для преподаванія по существу. А между тѣмъ, концентрическая метода именно портитъ, такъ сказать, предметъ, разбивая его на отдѣльные куски и какъ бы разрывая систему. Къ тому же, эти предварительныя общія свѣдѣнія обыкно-

венно не имѣютъ большой цѣны. Такъ, напр., въ одной очень распространенной элементарной грамматикѣ во 2-мъ году объ именахъ существительныхъ сообщаются слѣдующія правила: въ концѣ ставится буква *ъ*, если существительное отвѣчаетъ на извѣстные вопросы (о комъ? о чемъ? на комъ? на чемъ? и т. д.); о подставкахъ, о различіи существительныхъ по родамъ, объ именахъ собственныхъ и нарицательныхъ и объ измѣненіи существительныхъ по числамъ. Всѣ же склоненія именъ существительныхъ отнесены къ третьему году. Какое, однако, значеніе имѣютъ названныя правила безъ знанія склоненій?—Впрочемъ, все—это вопросы, сюда собственно не относящіеся; довольно сказать, что проходить грамматику систематически—возможно, и что ее именно такъ необыкновенно и проходятъ.

Но эта система имѣетъ одно неудобство. Правда, оно не относится къ ея существу, и происходитъ отъ посторонней, внѣшней причины. Дѣло не въ томъ: дурно, что оно связано съ ней почти постоянно. Состоитъ оно въ слѣдующемъ: при поступательномъ систематическомъ преподаваніи надо весь предметъ распредѣлить на весь курсъ ученія. Проходя, положимъ, въ началѣ второго года имена существительныя, надо заранѣе предвидѣть, сколько времени потребуется на мѣстоименіе въ третьемъ отдѣленіи. Такая строгая предусмотрительность совершенно легко достигается въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, курсъ коихъ вполнѣ твердъ и опредѣленъ, и не зависитъ ни отъ мѣстныхъ условій, ни даже, по объему своему, отъ личности учителя. Не то въ народной школѣ, изъ коихъ нельзя найти двухъ подобныхъ: до того онѣ подчинены множеству случайныхъ вліяній. Экономическія условія данной мѣстности, опытность учителя, его добросовѣстность и зависящая отъ нея аккуратность посѣщенія учениками уроковъ и т. д.—все это сокращаетъ, расширяетъ, вообще—видоизмѣняетъ не только курсъ отдѣльныхъ школъ, но даже одной и той же школы въ разные годы. Сплошь да рядомъ учитель, по опыту прошлыхъ лѣтъ, предполагаетъ сдѣлать съ учениками столько-то;—но совершенно неожиданно для себя не находитъ для того времени, или же успѣваетъ пройти и больше; первое—чаще, чѣмъ второе.

Нечего доказывать, какъ это вредно отражается на грамматическихъ познаніяхъ учениковъ. Но положеніе дѣла оказывается худшимъ, чѣмъ можно ожидать, именно вслѣдствіе роли, которую даютъ

правописанію. Учителя, помня окончательную цѣль—вполнѣ правильное письмо—и не будучи въ состояніи итти къ ней ступенями, какъ при концентрической системѣ, сразу ставятъ самыя высокія требованія; начала грамматики проходятъ очень тщательно; изучаютъ всѣ орѳографическія правила, всякія гласныя, не соединяемыя съ согласными, сомнительныя и т. д. Но по мѣрѣ курса темпъ, такъ сказать, ускоряется, и въ концѣ, въ виду приближающихся экзаменовъ, грамматика проходится уже болѣе поверхностно: все вниманіе обращено на то, чтобы „набить руку“ учениковъ диктантомъ. Правописаніе снова выдвигается на первый планъ; но результатъ получается прямо противоположный тому, къ какому стремились. Вмѣсто правильнаго, письмо дѣлается удивительно пестрымъ; нельзя объяснить—да что же ученики собственно знаютъ? Съ одной стороны, они пишутъ правильно въ случаяхъ, повидимому, весьма спеціальныхъ, мелкихъ; съ другой—погрѣшаютъ противъ правилъ, повидимому, важныхъ. Но дѣло въ томъ, что первые касаются начала грамматики, пройденнаго тщательно; вторые—ея конца, сообщеннаго наскоро.

Положеніе оказывается очень печальнымъ. Грамматика принесена въ жертву правописанію; но само правописаніе отъ этого страдаетъ. Что же дѣлать? Отчего происходитъ вся эта неравномѣрность при прохожденіи курса грамматики? Отвѣтъ очень краткій.—оттого, что требуемая (если не программами, то обычаемъ) правильность письма въ народной школѣ столь высока, что можетъ быть достигнута только при исключительныхъ благопріятныхъ условіяхъ. Слѣдовательно, надо понизить эти требованія.

Н. Горбовъ.

Грамматика, какъ учебный предметъ. Методъ обученія отечественной грамматикѣ

*) **Какъ смотрѣли на грамматику въ прежнее время.** Было время, когда грамматику считали однимъ изъ самыхъ скучныхъ и тяжелыхъ учебныхъ предметовъ. На нее смотрѣли обыкновенно какъ на сводъ правилъ и всякаго рода теоретическихъ опредѣленій, которыя, во что бы то ни стало, нужно было знать наизусть, возможно

*) П. Н. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

ближе придерживаясь учебника и руководства, принятаго въ томъ или другомъ учебномъ заведеніи. Предполагалось, что усвоеніе этихъ правилъ можетъ научить дѣтей писать и говорить правильно на ихъ родномъ языкѣ и, такимъ образомъ, будетъ достигнута цѣль, которую ставили обыкновенно при обученіи грамматикѣ. Основываясь на такомъ соображеніи, грамматикѣ начинали обучать очень рано, какъ только дитя оставляло азбуку и какъ только начинало разбирать слова. Ни умственное развитіе его ни умѣнье владѣть языкомъ не принималось при этомъ въ расчетъ: необходимо было, во что бы то ни стало, пройти съ дѣтьми учебникъ въ такой-то срокъ и въ такомъ-то объемѣ. И вотъ дѣти учили грамматику; заучивали на память всевозможныя правила, исключенія, примѣры, формы и пр.; писали иногда подъ диктовку учителя, дѣлали при этомъ ошибки, за которыя и несли должныя наказанія, занимались разборомъ и т. д. Въ результатѣ получалось обыкновенно то, что изъ школы, по прошествіи 5—6 лѣтъ обученія въ ней, выходили дѣти, вполнѣ знакомыя съ правилами грамматики, но въ то же время мало или даже совсѣмъ безграмотныя, которыя почему-то не умѣли пользоваться своими знаніями и прилагать ихъ гдѣ слѣдуетъ къ дѣлу, дѣти весьма неразвитыя и какъ будто отъ природы лишенныя дара слова.—Вопросъ: отчего все это происходило?

Недостатки въ преподаваніи этого предмета. Всмотрѣвшись внимательно въ особенности прежняго преподаванія грамматики, можно увидѣть, что оно заключало въ себѣ слѣдующіе весьма существенные недостатки: во-1-хъ, главное, если не исключительное, вниманіе обращаемо было на изученіе грамматическихъ *формъ* и *правилъ*, а не на развитіе *привычки употреблять* эти формы и пользоваться этими правилами; другими словами: *обученіе грамматикѣ совершенно отдѣлялось отъ обученія собственно языку*, — точно это были совершенно неподходящія одна къ другой вещи! Забывали, что изученіе формъ и правилъ, которымъ эти формы подчиняются въ своемъ употребленіи, не есть еще изученіе *языка*, какъ живого организма, которымъ пользуется человѣкъ на каждомъ шагу въ жизни и въ наукѣ; точно такъ же, какъ, напримѣръ, изученіе морфологіи растеній (ученіе о формахъ и ихъ измѣненіи) не можетъ еще называться ботаникой, а знаніе кристаллографіи (описаніе наружнаго вида кристалловъ) не составляетъ еще знанія минералогіи. Такой недостатокъ замѣчался, впрочемъ, и въ преподаваніи дру-

гихъ предметовъ: такъ, въ ариѳметикѣ изучались не числа и ихъ взаимныя отношенія, а только ариѳметическія дѣйствія или—точнѣе—правила, по которымъ производятся эти дѣйствія; въ географіи изучались не самыя страны, а только *формы* суши и воды, виды растеній и животныхъ, да названія людскихъ поселеній; при обученіи исторіи обращали вниманіе главнымъ образомъ на историческія имена, да отчасти на факты и на хронологію (лѣтосчисленіе), а не на уясненіе связи между историческими событіями, какъ бы слѣдовало, и т. д. Во-2-хъ, самыя правила грамматики выводились учениками не изъ примѣровъ, не изъ живой рѣчи, для всѣхъ близкой и понятной, а давались имъ готовыми, при чемъ только для подкрѣпленія ихъ, приводилось нѣсколько примѣровъ, выхваченныхъ большею частью наудачу, безъ всякой связи съ цѣлою рѣчью. Въ-3-хъ, изученіе грамматики направлялось къ одной только цѣли—къ усвоенію правилъ орѳографіи, какъ будто задача изученія языка заключается только въ томъ, чтобы научить правильно писать! Наконецъ, въ-4-хъ, самое расположеніе учебнаго матеріала грамматики не позволяло относиться къ нему съ необходимымъ интересомъ; прежде всего знакомили учащагося съ тѣмъ, что такое сама грамматика, потомъ знакомили его съ составомъ и происхожденіемъ нашей азбуки, съ слогами, ударѳніями, переходомъ однихъ звуковъ въ другіе, съ дѣленіемъ словъ на разряды и проч. и проч., и только въ концѣ курса переходили къ живой рѣчи.

Противъ всѣхъ этихъ недостатковъ можно сказать слѣдующее: во-1-хъ, изучать формы, обходя содержаніе,—занятіе не только скучное, но по отношенію къ языку даже и безполезное; во-2-хъ, изученіе грамматическихъ правилъ и формъ, какъ бы совершенно оно ни было, при недостаткѣ или полномъ отсутствіи практическихъ упражненій, которыя позволяли бы примѣнять эти правила къ дѣлу, не спасетъ учащихся отъ множества ошибокъ противъ законовъ языка и во всякомъ случаѣ не дастъ имъ надлежащаго знанія его; въ-3-хъ, съ теченіемъ времени, при недостаткѣ практики, заученныя формы и правила очень скоро улетучиваются изъ памяти учащихся, и тогда въ результатѣ получается незнаніе какъ этихъ правилъ, такъ и самаго языка; въ-4-хъ, никакой учебникъ, никакое руководство по грамматикѣ не въ состояніи предусмотрѣть *всѣхъ* особенностей языка, тѣмъ болѣе, что многія изъ нихъ не могутъ быть объяснены научнымъ образомъ, а по-

знаются и усвоиваются только на практикѣ; въ-5-хъ, пріурочиваніе обѣихъ частей грамматики, т.-е. этимологіи и синтаксиса, къ одному только правописанію показываетъ слишкомъ узкое. одностороннее пониманіе цѣлей, которыя кладутся въ основу преподаванія этого предмета, которое должно состоять также и въ практическомъ изученіи языка и оказывать воспитательное вліяніе на учащихся. Наконецъ, въ-6-хъ, принятая въ прежнихъ учебникахъ система грамматики, при всѣхъ научныхъ достоинствахъ своихъ, не имѣла, однакоже, достоинствъ педагогическихъ, такъ-какъ слишкомъ тяжела для дѣтей перваго школьнаго возраста, вдается въ подробности, которыя едва-ли могутъ имѣть значеніе для нихъ, и, наконецъ, не устанавливаетъ связи между рѣчью и тѣми научными пріемами, которые употребляются при ея изученіи.

Дидактическія основанія для обученія отечественному языку. Все сказанное по поводу недостатковъ прежняго обученія грамматикѣ можетъ быть приведено къ слѣдующему общему выводу: изученіе грамматики ни въ какомъ случаѣ не должно ограничиваться однимъ только теоретическимъ знакомствомъ съ законами и правилами языка, а должно итти путемъ болѣе педагогическимъ, при которомъ *усвоеніе этихъ законовъ и правилъ происходитъ на практикѣ, помощію непосредственныхъ наблюденій учащихся надъ явленіями языка.*

При такомъ взглядѣ на изученіе грамматики, значеніе ея, какъ учебнаго предмета, значительно расширяется: изъ предмета отвлеченнаго, сухого, скучнаго, какимъ ее считали до послѣдняго времени, она становится живымъ, интереснымъ и въ высокой степени производительнымъ занятіемъ. Вмѣсто заучиванія голыхъ грамматическихъ правилъ, сопровождаемыхъ сухими, мало-содержательными примѣрами, которые, вмѣсто того, чтобы вызывать эти правила, только подкрѣпляютъ ихъ,—дѣтей теперь заставляютъ самихъ *выводить заключенія о томъ или другомъ явленіи языка* и знакомиться вообще съ духомъ его изъ рѣчи образованнаго общества и изъ сочиненій лучшихъ нашихъ писателей. Съ помощью непосредственныхъ наблюденій своихъ надъ языкомъ, учащіеся сами доходятъ до тѣхъ или другихъ открытій, убѣждаются въ необходимости опредѣленныхъ грамматическихъ формъ и—что самое главное—приходятъ къ сознанію, что правила грамматики не измышлены теоріей и не навязаны языку со стороны, а составляютъ приро-

жденное его достояніе, и что, слѣдовательно, не грамматика предписываетъ законы языку, а языкъ открываетъ ихъ ей.

Эвристическій путь обученія языку. Для знакомства съ грамматикой языка необходимо, какъ уже сказано, наблюдать, какимъ образомъ мы и окружающіе насъ люди выражаютъ свои мысли, чувства и желанія, и уже на основаніи этихъ наблюденій дѣлать выводы. Понятно, что выводы эти могутъ быть вѣрны только при слѣдующихъ двухъ условіяхъ: а) когда учащимся будетъ указанъ путь или способъ для наблюденія надъ языкомъ и б) когда ихъ собственная изустная рѣчь и рѣчь окружающихъ людей будетъ правильна. Какой же способъ наблюденія надъ языкомъ можно считать наиболѣе цѣлесообразнымъ для 10—12-лѣтнихъ дѣтей, и не представляетъ ли подобный пріемъ одну изъ тѣхъ педагогическихъ фантазій, которыя хотя и позволительны въ теоріи, но ни въ какомъ случаѣ не осуществимы на практикѣ. Нельзя же въ самомъ дѣлѣ представить дѣтей самимъ себѣ и ожидать, что они сдѣлаютъ самостоятельныя открытія въ языкѣ, которыя и преподнесутъ учителю, къ величайшему его удовольствію! Очевидно, здѣсь, какъ и во многомъ другомъ, безъ помощи учителя обойтись невозможно. Помощь учителя должна состоять въ руководствѣ занятіями учениковъ, въ подборѣ необходимаго матеріала и въ бесѣдѣ грамматическаго содержанія, которая должна привести къ уразумѣнію того или другого явленія языка. Посредствомъ удачно выбранныхъ и вѣрно поставленныхъ вопросовъ, учитель можетъ привести дѣтей не только къ уясненію связи между частями одного и того же предложенія, но и къ сознанію необходимости каждой изъ нихъ въ составѣ нашей рѣчи, а также къ изученію состава отдѣльныхъ словъ, ихъ происхожденія и измѣненія подъ вліяніемъ другихъ, въ зависимость отъ которыхъ они поставлены; короче сказать: пріемъ этотъ одинаково пригоденъ какъ для практическаго ознакомленія учащихся съ основаніями синтаксиса, такъ и для передачи имъ основаній этимологіи. Пріемъ такого рода называется *эвристическимъ*, или *находительнымъ*.

Условія, при которыхъ возможно слѣдовать этому пути. Но, какъ уже сказано раньше, наши выводы и наблюденія надъ языкомъ могутъ быть вѣрны лишь въ томъ случаѣ, если самая рѣчь, надъ которой мы производимъ свои наблюденія, будетъ правильна, т.-е. если она не представляетъ никакихъ рѣзкихъ уклоненій отъ пра-

вилъ грамматики, которыхъ держатся лучшіе изъ нашихъ писателей и которыя соблюдаются также и въ правильной разговорной рѣчи. Странно было бы, въ самомъ дѣлѣ, заставлять дѣтей изучать языкъ, не представляющій ничего устойчиваго ни въ правилахъ ни въ формахъ, такой языкъ, въ которомъ произволъ говорящаго лица замѣняетъ собою законъ, а случай — правило! На чемъ въ такихъ случаяхъ основаться наблюдателю, какія формы языка онъ долженъ считать правильными и какія неправильными, и почему именно? Такъ могло бы быть, напримѣръ, въ томъ случаѣ, если бы учитель, самъ плохо владѣющій русскимъ языкомъ, сталъ бы изучать съ дѣтьми своей школы грамматику отечественнаго языка на мѣстныхъ провинціализмахъ и вообще на особенностяхъ языка, свойственныхъ только извѣстной мѣстности, но не признанныхъ правильными въ грамматикѣ. Къ какимъ бы результатамъ пришелъ онъ тогда, и не представляло ли бы подобнаго рода ученіе характера *отученія* отъ языка и правильнаго его употребленія? Но, скажутъ намъ, откуда же сельскому учителю, заброшенному въ глухую, отдаленную отъ просвѣтительныхъ центровъ мѣстность, живущему среди невѣжественнаго населенія, говорящаго языкомъ этого народа и живущаго его жизнью, — откуда же ему заимствовать правильныя формы для выраженія своихъ мыслей, чувствъ и желаній, когда онъ кругомъ себя слышитъ постоянныя отступленія отъ правилъ книжнаго русскаго языка; какимъ образомъ онъ можетъ даже, при такихъ условіяхъ, сохранить и то, что имѣлъ? Отвѣтомъ на всѣ эти вопросы можетъ служить указаніе на литературные образцы, чтеніе которыхъ представляетъ для учителя прекрасное средство для выработки правильной рѣчи и для очистки собственной рѣчи отъ многихъ неправильностей, какъ грамматическихъ, такъ и стилистическихъ. Не меньшее значеніе будетъ имѣть для него и самостоятельное упражненіе въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей по поводу тѣхъ или другихъ вопросовъ, на которые онъ можетъ натолкнуться въ своей разнообразной и высоко плодотворной дѣятельности или при чтеніи книгъ и сочиненій, имѣющихъ какое-либо отношеніе къ этой дѣятельности, веденіе педагогическаго дневника и пр., и пр.

Съ какого времени дитя начинаетъ изучать грамматику своего родного языка. Русская пословица — „вѣкъ живи, вѣкъ учись“ —

ни къ какому знанію такъ неприложима, какъ именно къ изученію языка. Дѣйствительно, можно прожить всю жизнь, и все-таки не научиться языку, такъ многообъемлюща эта отрасль человѣческаго вѣдѣнія! Съ другой стороны, едва ли есть такое знаніе, которому человѣкъ начиналъ бы учиться раньше, чѣмъ онъ начинаетъ учиться языку. Первые уроки родного языка, а, слѣдовательно, и его грамматики, дитя получаетъ съ самыхъ юныхъ лѣтъ, когда оно только-что начинаетъ лепетать въ подражаніе рѣчи взрослыхъ. Подражаніе это на первыхъ порахъ является занятіемъ совершенно безсознательнымъ: тѣ или другія словесныя формы употребляются ребенкомъ совсѣмъ не потому, чтобы онъ признавалъ необходимость ихъ въ жизни и въ языкѣ, а просто отъ врожденной способности къ подражанію всему тому, что вокругъ него происходитъ. Но наступаетъ періодъ сознательной жизни, и дитя начинаетъ заботиться о томъ, чтобы его понимали. Оно употребляетъ словесныя формы уже съ извѣстной цѣлью, преднамѣренно, хотя и здѣсь до *способа выраженія* мыслей ему нѣтъ никакого дѣла. Совершенно механически усвоиваетъ оно привычу произносить слова, выражающія извѣстныя понятія, также механически составляетъ изъ этихъ словъ правильныя предложенія, съ главными и второстепенными членами, начинаетъ согласовать опредѣленія съ опредѣляемыми словами, дополненія съ дополняемыми и проч. Мать, отецъ, братья и сестры, кормилица и нянька являются, такимъ образомъ, первыми учителями родного языка, а, слѣдовательно, и его грамматики, которую они передаютъ практически, посредствомъ живой изустной рѣчи. Дитя мало-по-малу научается владѣть языкомъ, т.-е. вмѣстѣ съ словами, выраженіями и оборотами, составляющими настоящій капиталъ языка, усвоиваетъ и общеупотребительныя грамматическія формы. Развитіе рѣчи идетъ большею частью параллельно, съ развитіемъ умственнымъ, и хотя весьма не рѣдки случаи употребленія дѣтьми такихъ словесныхъ формъ, значенія которыхъ они еще не понимаютъ, но это не болѣе—какъ исключенія, весьма возможныя и въ устахъ взрослыхъ людей. Для грамматики, какъ учебнаго предмета, представляется, такимъ образомъ, задача, пользуясь имѣющимся у учениковъ словеснымъ капиталомъ, научить ихъ извлекать изъ этого капитала возможно больше пользы какъ для себя лично, такъ и для другихъ. Съ этою цѣлью, грамматика старается обратить вниманіе

учащихся на способы и формы выраженія ихъ мыслей, указываетъ на лучшіе и правильнѣйшіе между ними, упражняетъ въ возможно чистомъ употребленіи этихъ формъ и, въ концѣ-концовъ, научаетъ излагать какъ слѣдуетъ ихъ собственныя мысли и понимать чужія. А такъ-какъ знакомство съ грамматикой требуетъ отъ учащихся извѣстной степени наблюдательности, умѣнья подводить однородныя явленія подъ одну группу, обобщать частные случаи и ясно формулировать свои выводы и наблюденія; съ другой стороны, такъ какъ самый матеріалъ, надъ которымъ приходится дѣтямъ производить наблюденія, все-таки не настолько интересенъ для нихъ, какъ предметы и явленія вещественнаго міра,—то изученіе грамматики должно *заканчивать* собою всѣ занятія по родному языку, а потому можетъ быть начато не ранѣе *третьяго* года обученія дѣтей въ начальной школѣ.

Обученіе грамматикѣ въ школѣ. Но опредѣленіе срока для введенія грамматики въ кругъ учебныхъ предметовъ начальной школы нисколько еще не показываетъ, чтобы занятія съ грамматическою цѣлью не могли быть начаты и гораздо раньше этого срока. Скажемъ болѣе: *практическія* упражненія дѣтей въ грамматикѣ отечественнаго языка начинаются уже съ первыхъ уроковъ чтенія и письма, т.-е. сейчасъ же по вступленіи ихъ въ школу. Такимъ образомъ, при чтеніи, дѣти вглядываются въ буквенный составъ словъ и замѣчаютъ его, при списываніи же съ доски или съ букваря, а также при письмѣ подъ диктовку, привыкаютъ писать многія слова правильно. Одновременно съ этимъ идетъ развитіе ихъ устной рѣчи, которая имѣетъ вліяніе и на правильность ихъ письма. По окончаніи азбуки, дѣти принимаются за чтеніе школьной хрестоматіи, при чемъ учитель при помощи различнаго рода упражненій, старается практически подготовлять своихъ ученицовъ къ усвоенію грамматическихъ знаній, которыя передаютъ имъ *въ должной педагогической системѣ* на третій годъ обученія ихъ въ школѣ.

Выводы изъ предыдущаго. Изъ всего сказаннаго въ этой главѣ вытекаютъ слѣдующія основныя положенія:

а) преподаваніе начальной грамматики никоимъ образомъ не должно быть отдѣляемо отъ изученія языка вообще, съ которымъ оно должно находиться съ тѣснѣйшей связи;

б) преподаваніе грамматики должно быть чисто практическое,

при которомъ дѣти сами наблюдаютъ явленія языка и дѣлаютъ свои выводы;

в) задача грамматики, какъ учебнаго предмета, должна состоять не въ томъ только, чтобы научить дѣтей правильному письму, но и въ томъ еще, чтобы научить ихъ правильно излагать свои мысли устно, научить ихъ мыслить и говорить;

г) по существу своего матеріала, своихъ цѣлей и пріемовъ, преподаваніе грамматики *въ педагогической системѣ* можетъ имѣть мѣсто не ранѣе, какъ на третій годъ обученія дѣтей въ элементарной, или въ начальной школѣ.

П. Солонина.

⁂

*) Гдѣ искать спасенія самостоятельному и годному для школы преподаванію отечественнаго языка? „Метода **) всякаго обученія опредѣляется, съ одной стороны, естественнымъ развитіемъ духа человѣческаго, съ другой—сущностью предмета преподаваемаго. Потому мы должны обратить вниманіе на то, съ какими свѣдѣніями въ языкѣ поступаетъ ученикъ въ школу, и какому развитію подлежитъ онъ сообразно съ природою познающаго духа и съ свойствами познаваемаго предмета. Первые начатки упражненія въ отечественномъ языкѣ скрываются въ таинственномъ сумракѣ первыхъ годовъ дѣтскаго возраста.—Никто не помнитъ за собою этого начала, ни наступающей за тѣмъ слѣдующей степени развитія; никто не можетъ составить себѣ представленія объ этомъ темномъ состояніи сознанія, когда народившійся человѣкъ еще не умѣетъ отличить себя отъ предметовъ, его окружающихъ. Но съ удивительной быстротой заучиваетъ дитя множество словъ и предложеній, и его радость, при выраженіи своего внутренняго міра, иногда столь велика, что онъ творитъ собственныя свои слова, выговоромъ коихъ радуетъ и счастливитъ своихъ родителей. Словомъ, узнаніе роднаго языка совершается при темномъ сознаніи, какъ бы инстинктнымъ подражаніемъ, и восходитъ до совершенно быстраго разговора о всѣхъ пріобрѣтенныхъ представленіяхъ, разумѣется, безъ отличія отдѣльныхъ звуковыхъ частей въ словѣ, и безъ всякаго предчувствія объ органической связи между мыслію и словомъ. Поелику таковъ естественный путь, коимъ

*) Ѳ. Буслаевъ. „О преподаваніи отечественнаго языка“.

**) Diesterweg, Wegweiser fur deutsche Lehrer, 1838, I, 329 и слѣд.

всякій человѣкъ узнаетъ свой родной языкъ, то извлекаемъ отсюда первое правило для методы преподаванія: 1) *Приводи дитяти всѣ явленія языка такимъ образомъ, какъ поступаетъ сама природа, то-есть, помощью изустнаго выраженія непосредственныхъ представленій, помощью разговора и чтенія.* Этимъ и слѣдующими правилами отдѣляемъ мы методу преподаванія отечественнаго языка отъ методы преподаванія иностранныхъ, ибо отношеніе дитяти къ тому и другому совершенно различно. Чужіе языки, какъ показываетъ само слово, чужды духу, стоятъ внѣ его; напротивъ, отечественнымъ языкомъ обладаетъ уже въ нѣкоторой степени даже семилѣтнее дитя; онъ сталъ его духовной собственностью, какъ бы всосанною вмѣстѣ съ молокомъ матери; дитя даже не можетъ существовать безъ него. Потому-то и не можетъ онъ преподаваться, какъ чужой языкъ. Отечественный языкъ узнаетъ всякій человѣкъ непосредственно, вмѣстѣсъ наглядной воспріемлемостью внѣшнихъ явленій и внутреннихъ ощущеній; потому даръ слова непосредственно связывается съ воспріемлемостью и впечатлѣніемъ, такъ что слова являются сознанію живымъ соотвѣтствіемъ (correlativ) вещей. Въ началѣ изученія чуждаго языка отдѣльное слово не кажется въ соотношеніи съ предметомъ и представленіемъ, а понимается непосредственно, именно чрезъ слово отечественнаго языка, выражающее тотъ предметъ, или то представленіе. Въ чуждомъ языкѣ каждая форма, каждое слово представляется чѣмъ-то разрозненнымъ и отдѣльнымъ отъ познающаго субъекта, и таковымъ должно быть заучаемо; въ отечественномъ языкѣ умъ обнимаетъ цѣлое, вмѣстѣ все предложеніе, выражающее мысль, и потому отечественная рѣчь есть постоянное выраженіе сужденій, постоянно въ цѣлыхъ предложеніяхъ. Потому твердо полагаемъ мы первымъ правиломъ, что отечественный языкъ не долженъ преподаваться такъ, какъ преподается иностранный, т.-е. не наблюденіемъ отдѣльныхъ звуковыхъ видоизмѣненій, не путемъ разсуждающаго наблюденія, а практическими примѣрами, то-есть, сообщеніемъ ученику понятнаго и полезнаго такими словами и формами, съ какими хочешь познакомить ученика. Первое дѣло въ области преподаванія отечественнаго языка состоитъ въ томъ, чтобы ученикъ практическимъ путемъ узналъ всѣ формы рѣчи, чтобы онѣ являлись ему не однѣ сами по себѣ, но постоянно въ органической связи съ мыслію, ими выраженною, такъ, чтобы ученику вмѣстѣ съ формою непрестанно давалось и содержаніе. Итакъ, первое

и важнѣйшее дѣло развить практическую способность, состоящую въ томъ, чтобы понимать выраженное формами рѣчи, и пользоваться ими правильнымъ образомъ, т.-е. такъ, какъ говорятъ люди образованные. Слѣдовательно, умѣнье всему здѣсь основаніе: это умѣнье какъ данное, предносылается уже самому началу преподаванія, а преподаваніемъ должно еще тверже укрѣпиться. Такимъ ученіемъ мы продолжаемъ впередъ шествіе самой природы, и изустной рѣчью о предметахъ дѣйствительной жизни, внимательнымъ чтеніемъ приличнаго и понятнаго, изустными и письменными упражненіями образуемъ въ ученикѣ способность съ надлежащей легкостью правильно понимать формы рѣчи въ разговорѣ и на письмѣ. На способность говорить обращаемъ мы въ ученикѣ строгое вниманіе, именно на способность выражаться легко, благозвучно, ясно, опредѣленно съ толкомъ и со смысломъ. Не одинъ отечественный языкъ, но и всѣ остальные предметы преподаванія должны быть направлены къ образованію въ ученикѣ этой способности, столь необходимой для развитія его умственныхъ способностей, для образованія характера и вообще для всей жизни. Мы слушаемъ говорящаго сто разъ прежде, нежели однажды прочтемъ имъ написанное. Ужъ по одному этому умѣнье говорить важнѣе всего прочаго. Упражнивъ на преподаваніи языка умѣнье и разумѣніе ученика, мы должны дать ему знаніе, должны объяснить сознанію его то, что болѣе или менѣе ясно представлялось ему; отсюда второе правило: 2) *Формы рѣчи, коими ученикъ умѣетъ уже пользоваться, доводи до его сознанія разборомъ, слѣдовательно, путемъ анализа.* Хотя это правило поставили мы вторымъ, однако, это не значитъ, чтобы мы пользовались имъ тогда только, какъ ученикъ достигнетъ высокой степени въ способности дара слова; мы его можемъ примѣнить тотчасъ же, какъ замѣтимъ, что ученикъ достаточно къ тому приготовленъ соотвѣтственнымъ упражненіемъ. Но все-таки наше мнѣніе таково, что упражненіе должно предшествовать разсужденію и сознанію явленій. Ученикъ сначала долженъ пріобрѣсти умѣнье въ отечественномъ языкѣ, и потомъ уже возвыситься до сознанія о его формахъ и законахъ. Необразованная толпа и не достигаетъ того никогда. Ужъ одно то чрезвычайно много бы значило, если бы всѣ правильно говорили и писали. Но образованному человѣку вмѣняется въ обязанность не только правильное дѣйствованіе, но и разумѣніе законовъ, коимъ подлежитъ дѣйствованіе. Это сознаніе (нельзя сказать *ученіе*, ибо ученикъ еще

до вступленія въ школу знаетъ уже всѣ формы, хотя и не умѣетъ ихъ привести въ порядокъ, произвести одну отъ другой и проч.), итакъ, это сознаніе должно развиваться разборомъ, или путемъ аналитическимъ. Весьма естественно. Ибо языкъ есть живое цѣлое; человѣкъ никогда не произнесетъ ни одного слова безсмысленнаго, но всегда говоритъ предложеніями, выражающими мысль. Органическое цѣлое ему извѣстно прежде, нежели отдѣльныя части онаго. Такъ какъ естественный и легчайшій ходъ преподаванія состоитъ въ извлеченіи неизвѣстнаго изъ извѣстнаго, и въ постепенномъ присовокупленіи неизвѣстнаго къ извѣстному: то потому въ отечественномъ языкѣ надобно начать съ органическаго, цѣлаго, т. е. съ предложенія. Части же его до самыхъ простѣйшихъ стихій, коими заключается процессъ раздробленія, могутъ быть найдены только путемъ анализа. Итакъ, въ преподаваніи отечественнаго языка сначала упражненіе, потомъ возведеніе формъ къ ясному сознанію, сначала умѣнье, потомъ знаніе, сначала упражненіе въ языкѣ (Sprachübungen), потомъ упражненія надъ языкомъ (Sprechübungen), сначала практика, потомъ теорія, и къ тому же аналитическимъ путемъ. Само собою разумѣется, что отдѣльныя формы языка, имѣющія между собою нѣчто общее, должны сравниваться и приводиться въ порядокъ; но еще мы не дошли до всеобщихъ законовъ языка: мы заготовляемъ только матеріалы для оныхъ. Путемъ анализа возведши къ сознанію отдѣльныя частности, преподаваніе слѣдуетъ третьему правилу: 3) *Съ разборомъ соединяй синтезъ, совокупленіе отдѣльнаго въ практическихъ упражненіяхъ.* Разнообразное упражненіе добрый знакъ хорошаго преподаванія: заучиваніе и сужденіе пусть идутъ объ руку съ упражненіемъ и умѣньемъ. Вначалѣ подражаніе, потомъ знаніе; теперь опять упражненіе. Какъ скоро какія-либо формы языка дошли до яснаго сознанія въ головѣ ученика, тотчасъ надлежитъ заставить его, чтобы онъ употребилъ ихъ въ дѣлѣ на задачѣ. Когда, напр., объяснены изъ предложенія падежныя окончанія, ученикъ самъ составляетъ предложенія съ различными падежами; или, объяснивъ сослагательное наклоненіе, учитель задаетъ задачу, въ коей ученикъ употребляетъ оное. Такимъ образомъ въ обученіи языку постоянно соединяются знаніе и умѣнье, ученіе и упражненіе, восполняя другъ друга. Дѣйствованіемъ начинаетъ ученикъ, имъ-же и оканчиваетъ: первое безъ яснаго сознанія, послѣднее совершенно сознательно. Въ серединѣ между тѣмъ и другимъ разсужденіе; оно нужно не для про-

стого дѣйствованія, но для сознательнаго. Четвертое и послѣднее общее правило: 4) *Соединяй внѣшнее съ внутреннимъ, форму съ содержаніемъ.* Обученіе языку имѣетъ дѣло хотя съ внѣшнимъ, съ формами и плотью языка; однако никогда не должно забывать, что плоть жива только духомъ, что душа важнѣе плоти, что изученіе формъ самихъ по себѣ не имѣетъ никакой цѣны, и что онѣ не могутъ быть исключительнымъ предметомъ наблюденія. Всегда и вездѣ ищи значенія представленій и отношеній, выражаемыхъ формами. Иначе ученіе будетъ нестерпимо сухо, отвлеченно и совершенно внѣшнее, образуя только экстенсивно, а не интенсивно. Постоянная связь содержанія съ формою требуетъ, чтобы учитель никогда не разсматривалъ частей рѣчи и отдѣльныхъ формъ—самихъ по себѣ, но постоянно представлялъ ихъ въ органическомъ цѣломъ, въ предложеніи, показывая отношеніе отдѣльностей къ цѣлому, которое даетъ имъ существенное значеніе. Только такимъ путемъ можно образовать посредствомъ обученія языку".

Въ другомъ мѣстѣ своей книги Буслаевъ предлагаетъ слѣдующія главнѣйшія положенія, съ которыми надлежитъ соображаться въ преподаваніи отечественнаго языка.

„1. Все грамматическое ученіе должно быть основано на чтеніи писателя. Главная задача состоитъ въ томъ, чтобы дѣти ясно понимали прочтенное и умѣли правильно выражаться словесно и письменно.

2. Грамматика должна быть только прибавленіемъ къ чтенію, къ письменнымъ и словеснымъ упражненіямъ: она не можетъ быть самостоятельною, систематическою наукою въ первоначальномъ обученіи.

3. На первой, низшей степени, отечественная грамматика, въ связи съ практическими упражненіями, предполагаетъ двѣ цѣли: образованіе и развитіе дѣтскихъ способностей (общая грамматика), и безошибочное употребленіе русскаго языка словесно и письменно (частная грамматика).

4. На высшей степени грамматика является наукою: здѣсь выступаетъ сравнительное и историческое языкознаніе въ связи съ чтеніемъ церковнославянской, древнерусской и новой литературы. Эта степень должна быть необходимымъ восхожденіемъ отъ предыдущей; такъ, напр., первоначально дѣти привыкли безошибочно ставить *ъ* въ нарѣчіяхъ *здѣ, кромѣ*, теперь объясняется имъ, почему здѣсь

слѣдуетъ быть этой буквѣ. Какъ частная русская грамматика отъ правописанія восходитъ здѣсь до исторической, такъ общая до сравнительной.

5. Метода первоначальному преподаванію отечественнаго языка должна быть *генетическая*, основывающаяся на постоянномъ развитіи въ дитяти врожденнаго дара слова: она слѣдитъ за ходомъ самой природы, безусловно подчиняя ей предметъ преподаваемый. По этой методѣ ученику не дается ничего новаго, но только уясняется и приводится въ сознаніе то, что онъ уже имѣетъ. Этимъ отличается метода обученія отечественному языку отъ всякой иной. Остальные предметы преподаванія строятся на искусственной системѣ, родной же языкъ развивается и уясняется по законамъ самой природы. Слѣдуя этимъ законамъ, метода становится генетическою. Она столько же основывается на сущности самого предмета, то есть, родного языка, сколько и на личности учащагося. Даже можно сказать, что на первой степени юношескаго возраста—родной языкъ и личность совпадаютъ другъ съ другомъ. Изъ этого общаго начала слѣдуютъ частныя положенія:

а) Вмѣстѣ съ языкомъ образовывать и развивать всѣ духовныя способности, разумѣется, на чтеніи писателя.

б) Не подчинять ученія искусственной системѣ; напр., не начинать грамматики опредѣленіемъ этимологіи, синтаксиса, и т. п. Система должна быть въ головѣ учителя и въ успѣхахъ учениковъ, а не въ учебникѣ.

в) Отъ конкретнаго, чувственнаго представленія, въ самомъ языкѣ заключающагося, восходитъ къ отвлеченностямъ, а не наоборотъ; потому, напр., педагогически ложно обыкновенное опредѣленіе предложенія: предложеніе есть сужденіе, выраженное словами; для первоначальнаго преподаванія правильнѣе будетъ наоборотъ: сужденіе есть предложеніе, не выраженное словами, а продуманное втихомолку. Предложеніе же объяснить практически при чтеніи писателя.

г) Начинать грамматическое обученіе объясненіемъ предложенія, изъ коего вывести части рѣчи въ связи съ частями предложенія.

д) Склоненія, спряженія, согласованіе, управленіе и т. п. объяснить эвристически, т. е. искусными, но простыми вопросами доводить дѣтей, чтобы они сами съ перваго разу сумѣли отличать грамматическія формы своего языка; напр., учитель спроситъ: можно

ли сказать: *добрая учитель, ученики прилежень?* Дѣти сами поправятъ и дойдутъ до понятія о родахъ и числахъ.

6. Такъ какъ языкъ, кромѣ знанія, предполагаетъ и умѣнье: потому и отечественная грамматика не довольствуется только развитіемъ природнаго дара слова, но руководствуетъ ученика въ *искусствѣ* читать, говорить и писать. Все это искусство должно быть основано на практическихъ упражненіяхъ. Доселѣ грамматика и языкъ въ обученіи были двѣ совершенно разрозненныя области, между тѣмъ какъ грамматика, даже какъ руководство къ искусству правильнаго употребленія языка, должна исходить изъ чтенія, разговора и письма. Поэтому величайшая ошибка многихъ учителей въ томъ, что они заставляютъ дѣтей выучивать, напр., правила правописанія не въ связи съ письмомъ, тогда какъ учебникъ долженъ быть справочною книгою при диктантѣ.

7. Чтеніе и письмо должны идти въ параллели съ грамматическимъ обученіемъ; такъ, напр., какъ скоро дѣти узнали предложеніе, тотчасъ уже могутъ отдѣлить одно предложеніе отъ другого— при чтеніи остановкою голоса, на письмѣ знакомъ (сначала только запятою). Слѣдовательно, искусственная система нашихъ учебниковъ, помѣщающая знаки препинанія на концѣ грамматики, вовсе не система, ибо нисколько не примѣнительна въ педагогическомъ отношеніи.

8. Правописаніе и словопроизношеніе не составляютъ теоретической части грамматики: они суть не что иное, какъ примѣненіе этимологическаго и синтаксическаго ученія къ практикѣ.

9. Постоянно надобно отличать преподаваніе отечественнаго языка отъ иностраннаго; слѣд., никогда не говорить дѣтямъ того, что они знаютъ уже сами: стало быть, и не мучить ихъ склоненіями и спряженіями со множествомъ подраздѣленій и различій. Подробностей, неизвѣстныхъ дѣтямъ, немного: они узнаются при чтеніи и диктантѣ.

10. Отечественная грамматика, какъ наука, въ низшихъ классахъ замѣняетъ Логику, а въ высшихъ становится сравнительно-историческою грамматикою. Многіе педагоги несправедливо исключаютъ сію послѣднюю изъ гимназическаго курса, между тѣмъ какъ необходимость ея неоспорима—и въ практическомъ отношеніи: ибо сравнительное языкознаніе служитъ руководствомъ въ переводахъ и облегчаетъ изученіе чужихъ языковъ, а историческое необходимо для

уразумѣнія памятниковъ древней, средней и даже новой литературы нашей;— и въ теоретическомъ: ибо только сравнительное изученіе языковъ даетъ истинное и ясное понятіе о законахъ языка, и только историческое изслѣдованіе генетически объясняетъ, почему такъ, а не иначе употребляемъ мы ту или другую форму.

11. Какъ скоро изученіе отечественнаго языка переходитъ въ науку, тотчасъ должно получить систематическій характеръ. Но поелику система имѣетъ цѣнность тогда, когда уже знаешь матеріалы, имѣющіе быть приведенными въ систему: то и систематической сравнительно-исторической грамматикѣ должно предшествовать, съ одной стороны, практическое изученіе чуждыхъ языковъ въ сближеніи съ русскимъ, а съ другой, чтеніе памятниковъ нашей литературы, и древнихъ и новыхъ. Разумѣется, въ головѣ учителя постоянно должна быть система, но онъ сначала передаетъ ее дѣтямъ при чтеніи только частями, объясняя частныя явленія языка. Такимъ путемъ возбудится въ учащихся внутренняя потребность системы, и будетъ для учителя указателемъ, что уже пришло время собрать разрозненные матеріалы въ органическое цѣлое.

12. Такъ какъ много потеряли мы живого сочувствія къ родному языку, вслѣдствіе постояннаго его движенія и измѣненія, а частію и порчи, то потому и онъ, какъ бы нѣсколько чуждый, заключаетъ для насъ много неяснаго, иногда даже неизвѣстнаго, не только въ древней нашей литературѣ, но и въ народной рѣчи. Возведеніе къ сознанію всего неяснаго и неопредѣленнаго требуетъ науки отечественнаго языкознанія, которая, будучи сравнительной и историческою, нисколько не противорѣчитъ основнымъ началамъ гуманизма и примиряетъ его съ реализмомъ.

13. Отечественный языкъ и на высшей степени, т. е. сравнительно-исторической, гдѣ только возможно, долженъ преподаваться эвристически: формы устарѣлыя сближать съ теперешними, чуждыя съ родными, и намеками заставлять, чтобы сами ученики открывали неизвѣстное посредствомъ извѣстнаго.

Ѳ. Буслаевъ.

***

*) Языкъ имѣетъ свои законы, правила и формы. Грамматика выводитъ эти законы, правила и формы изъ языка и излагаетъ ихъ

) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

въ извѣстной системѣ. Предметомъ изученія грамматики, такимъ образомъ, служитъ языкъ, въ своихъ законахъ и формахъ.

Отсюда,—по дидактическому требованію: „отъ предмета слѣдуетъ переходить, при обученіи, къ выводу мыслей о немъ, законовъ его“,—виденъ тотъ путь, по которому ученики должны быть ознакамливаемы съ грамматикой отечественнаго языка. Наблюденія надъ родною рѣчью и, какъ результатъ этихъ наблюденій, уразумѣніе грамматическихъ законовъ и формъ,—есть естественный путь ознакомленія съ отечественной грамматикой.

Такой путь тѣмъ болѣе умѣстенъ, что вмѣстѣ съ языкомъ у человѣка развивается безсознательное чутье къ правильности рѣчи. Ребенокъ засмѣется, если услышитъ: „крестьянинъ ушла въ полю“ или „дѣвочка, будешь прилеженъ“. Онъ чувствуетъ, что такъ нельзя сказать, хотя и не знаетъ, *почему* нельзя.

Пользуясь этимъ чутьемъ, ученикъ, будучи направляемъ вопросами учителя, обращаетъ вниманіе на собственную рѣчь, подмѣчаетъ въ ней нужные законы, правила и формы, и такимъ образомъ ознакамливается съ ними.

Само собой разумѣется, что дѣти сами, безъ руководства и помощи учителя, не въ состояніи вывести изъ рѣчи какіе-либо грамматическіе законы и формы. Они не привыкли еще вращаться въ такой отвлеченной области, какою представляются законы и формы языка; они не въ состояніи даже и догадываться о существованіи въ языкѣ законовъ или формъ, которые могутъ быть выведены. Но, будучи направляемыми и руководимыми учителемъ, они (ученики) обращаютъ вниманіе на указываемую имъ сторону языка и такимъ образомъ ознакамливаются съ тѣмъ или другимъ закономъ, съ тою или другою формой его. Учитель освѣщаетъ путь, по которому ученики, посредствомъ наблюденія надъ рѣчью, мало-по-малу ознакамливаются съ грамматикой отечественнаго языка.

Изъ сказаннаго видно, что ученики ознакамливаются съ грамматическими законами или формами *индуктивнымъ* путемъ, т. е. путемъ вывода ихъ изъ частныхъ примѣровъ. А этотъ путь, какъ извѣстно, наиболѣе умѣстенъ при начальномъ обученіи.

Ознакомясь съ общими грамматическими формами и законами, ученики примѣняютъ ихъ къ частнымъ случаямъ, напр., при грамматическомъ разборѣ примѣровъ и т. п., т. е. прибѣгаютъ къ *дедукціи*.

Такимъ образомъ, оба хода мышленія, индукція и дедукція, находятъ свое приложеніе при обученіи грамматикѣ.

К. Ельницкій.

* * *

*) Грамматика есть результатъ вѣковыхъ наблюденій надъ языкомъ: мыслящій наблюдатель останавливалъ свое вниманіе надъ тѣми или другими явленіями и формами языка, замѣчалъ и обобщалъ однородное и постоянное, находилъ и опредѣлялъ внутренній смыслъ и значеніе наблюдаемаго и вырабатывалъ такимъ образомъ грамматическія понятія, открывалъ законы языка, и наконецъ обозначалъ результаты своихъ наблюденій терминами, опредѣлялъ понятія, формулировалъ законы. Эти результаты работъ многихъ и многихъ столѣтій, эти выводы изъ массы наблюденій легко передать въ короткое время; но не легко понять и разумно усвоить ихъ ребенку. Результаты наблюденій бываютъ понятны тому, кто или самъ наблюдалъ, или же хотя участвовалъ въ наблюденіи. Отвлеченныя понятія и общія правила могутъ быть разумно усвоены только тогда, когда ясно сознанъ тотъ матеріалъ, изъ котораго выработалось понятіе, когда хорошо изучены тѣ частные факты, кои послужили основаніемъ для вывода общаго правила. Отсюда становится понятнымъ, что для полноты воспріятія, для правильности и прочности усвоенія грамматическихъ знаній, нужно сдѣлать ученика участникомъ въ наблюденіи надъ языкомъ, нужно вести его по тому же пути, по которому шло человѣчество, созидая грамматику, собирая грамматическія знанія. Прежде чѣмъ передать ученику обобщеніе, нужно дать ему то, что обобщается, нужно показать ему въ живой рѣчи то, что служитъ матеріаломъ для обобщенія. Такъ какъ всякое понятіе есть сумма отвлеченныхъ признаковъ, то прежде нужно отвлечь эти признаки отъ реальныхъ фактовъ, а потомъ уже и сгруппировать ихъ въ понятіе,—а для этого нужно наблюдать живые образцы рѣчи. Знакомству съ раздѣленіемъ должно предшествовать изученіе раздѣляемаго, изученіе признаковъ сходства и различія въ раздѣляемомъ. Такимъ образомъ, исходною точкою въ воспріятіи грамматическихъ знаній должно служить не сообщеніе и объясненіе

*) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ роднаго языка въ начальной школѣ“.

грамматическаго термина, не сообщеніе готоваго опредѣленія и правила, а наблюденіе надъ языкомъ: ученикъ руководимый учителемъ, замѣчаетъ въ предложенномъ для наблюденія матеріалѣ общее и однородное, отвлекаетъ и обобщаетъ результаты этихъ наблюденій и приходитъ къ уразумѣнію понятія, и только послѣ этого учитель сообщаетъ ученику опредѣленіе, правило, и наконецъ грамматическій терминъ, служащій для обозначенія понятія. Понятно само собою, что чѣмъ менѣе способенъ умъ учащагося къ отвлеченію и обобщенію, тѣмъ больше требуется наблюденій: чѣмъ больше наблюденій, чѣмъ большее число разъ отвлекается признакъ, тѣмъ полнѣе и содержательнѣе будетъ понятіе, тѣмъ легче и лучше оно усвоится

Итакъ, обширныя наблюденія надъ языкомъ должны предшествовать грамматикѣ, должны сопровождать изученіе каждаго вопроса грамматическаго; наблюденіе надъ языкомъ есть одна изъ главнѣйшихъ формъ занятій грамматикою. *Приводи къ грамматическому знанію чрезъ наблюденіе*—это первое основное правило методики грамматики.

Наблюденіе подъ руководствомъ учителя надъ живою рѣчью приведетъ учениковъ къ уразумѣнію разъясняемаго понятія, опредѣленія, правила; чтобы закрѣпить это пріобрѣтеніе за ученикомъ, чтобы довести ученика до полнаго усвоенія вновь сообщеннаго знанія, недостаточно закрѣпить путемъ заучиванія въ памяти выработанное опредѣленіе и правило,—для этой цѣли нужны *практическія упражненія*. Упражненія эти состоятъ:—въ примѣненіи общаго понятія и правила къ новымъ частнымъ случаямъ, къ новымъ примѣрамъ; въ объясненіи частнаго общимъ; въ распознаніи формъ и опредѣленіи ихъ; въ самостоятельномъ пріисканіи *своихъ* примѣровъ, въ построеніи формъ—по опредѣленному требованію или образцу. Путемъ упражненій ученикъ, такимъ образомъ, вновь приводится къ частнымъ и реальнымъ фактамъ языка и чрезъ это укрѣпляется въ усвоеніи добытыхъ путемъ наблюденія знаній. Упражненіе, какъ и наблюденіе, составляетъ основную форму занятій грамматическаго ученія въ начальной школѣ. — *Пріобрѣтенныя чрезъ наблюденіе знанія тотчасъ же примѣняй къ практикѣ*; учи на образцахъ живой рѣчи распознавать и объяснять знакомыя формы; упражняй въ образованіи формъ по даннымъ образцамъ: это второе основное правило методики грамматики.

Наблюденія и упражненія служатъ средствомъ къ выясненію и

закрѣпленію отдѣльныхъ понятій и правилъ; для выясненія же связи между этими понятіями и правилами, для приведенія грамматическихъ знаній въ извѣстную систему, нужны *теоретическія повторенія*.

Изъ сказаннаго видно, что грамматическія знанія въ начальной школѣ и пріобрѣтаются и закрѣпляются исключительно практически: главный центръ грамматическаго ученія—въ практикѣ, а не въ теоріи; много наблюденій, много упражненій и мало теоріи — вотъ характерныя особенности грамматическаго ученія въ элементарномъ курсѣ.

Д. Тихомировъ.

* * *

*) Встарину былъ одинъ методъ: заучиваніе напзусть правилъ и примѣровъ, отмѣченныхъ учителемъ. Знанія ученика провѣрялись спрашиваніемъ выученнаго, разборомъ первой попавшейся статьи и диктантомъ трудной статьи, гдѣ ученикъ могъ дѣлать массу ошибокъ, тѣмъ болѣе, что часто съ трудомъ понималъ содержаніе диктуемаго. Въ настоящее время всѣми лучшими методологами какъ нашими, такъ и нѣмецкими, которые спеціально занимались вопросомъ о правильномъ ходѣ изученія родного языка, приняты два метода: *анализъ* и *синтезъ*, уже давно получившіе право господства въ естественныхъ наукахъ.

1) **Анализъ.** Грамматическое правило, положеніе, не навязывается ученику, какъ нѣчто готовое, придуманное. Ученикъ самъ наблюдаетъ на искусно выбранномъ, подходящемъ матеріалѣ извѣстное явленіе языка и, руководимый вопросами учителя, самъ же чрезъ сравненіе, разборъ замѣчаетъ его, старается опредѣлить выраженіями собственнаго языка, т. е. отъ наблюденія приходитъ къ выводу. Выводъ, сдѣланный однимъ или нѣсколькими учениками, исправляется при помощи учителя, повторяется два, три раза въ окончательной формѣ цѣлымъ классомъ и становится такимъ образомъ достояніемъ учащихся. „И чѣмъ самостоятельнѣй будутъ сдѣланы эти самонаблюденія, тѣмъ лучше“, говоритъ Ушинскій.

Авторитетный голосъ въ защиту такого метода обученія родному

*) І. Вертоградскій. „Методическія замѣтки о преподаваніи русскаго языка въ элементарномъ курсѣ“.

языку раздался почти тридцать лѣтъ тому назадъ: „Формы рѣчи, коими ученикъ умѣетъ уже пользоваться, доводи до его сознанія разборомъ, слѣдовательно, путемъ анализа“ *).

2) Грамматическое правило, выведенное учащимися изъ наблюденія надъ отдѣльными явленіями языка, заученное ими, само по себѣ не есть еще цѣль. Всякое знаніе цѣнно только со стороны практической, въ примѣненіи къ чему-либо. Поэтому не достаточно знать, но нужно *умѣть пользоваться знаніемъ* въ томъ или другомъ отношеніи. Научить этому дитя, показать ему пригодность вновь пріобрѣтеннаго знанія,—другая важная сторона грамматическихъ занятій, которую мы можемъ назвать практической, идущей рука объ руку съ первой—теоретической. Практическое умѣнье пользоваться знаніями, пріобрѣтенными наблюденіемъ, разборомъ (анализомъ), достигается рядомъ послѣдовательныхъ, искусно подобранныхъ, самостоятельныхъ упражненій, руководимыхъ учителемъ. Здѣсь грамматическія занятія вступаютъ въ область другого важнаго метода—синтеза. „Съ разборомъ соединяй синтезъ, совокупленіе отдѣльнаго въ практическихъ упражненіяхъ. Разнообразное упражненіе добрый знакъ хорошаго преподаванія: *заучиваніе* и *сужденіе* пусть *идутъ объ руку съ упражненіемъ и умѣньемъ*... Такимъ образомъ въ обученіи языку постоянно соединяются *знаніе и умѣніе, ученіе и упражненіе*, восполняя другъ друга. Дѣйствованіемъ начинаетъ ученикъ, имъ же и оканчиваетъ: первое безъ яснаго сознанія, послѣднее совершенно сознательно“. Таково мнѣніе профессора Буслаева о значеніи синтеза въ обученіи родному языку. Такъ, или почти такъ смотрятъ на дѣло всѣ другіе русскіе педагоги: Ушинскій, Поливановъ, Солонина, Водовозовъ, Баснстовъ, Тихомировъ, Шереметевскій, не говоря уже о нѣмецкихъ: Дистервегъ, Любенъ, Керъ и другіе принадлежатъ къ такимъ авторитетамъ, на которые безпрестанно ссылается то тотъ, то другой изъ названныхъ русскихъ педагоговъ. Это обстоятельство само по себѣ уже достаточно ручается за важное значеніе синтеза въ обученіи родному языку въ элементарномъ обученіи. Кстати, здѣсь я считаю умѣстнымъ указать на весьма важный взглядъ В. П. Шереметевскаго, высказанный имъ вполнѣ опредѣленно въ его небольшой брошюркѣ. Онъ касается сущности грамматическихъ занятій въ элементарномъ обученіи. Признавая за

*) „О преподаваніи отечественнаго языка“ Буслаева.

грамматикой важное значеніе въ обученіи родному языку, г. Шереметевскій, слѣдуя авторитету академика Срезневскаго, кладетъ краеугольнымъ камнемъ обученія *настоящую* этимологію, т. е. *корнесловную*, отводя скромное мѣсто этимологіи *формальной*. Этотъ взглядъ сталъ приводиться на практикѣ только въ недавнее время. Въ элементарномъ обученіи онъ обнаружился лѣтъ 15 тому назадъ, но до сихъ поръ встрѣчаетъ горячихъ противниковъ, доказывающихъ, что корнесловное изученіе несвоевременно на этой ступени обученія, недоступно дѣтскому пониманію и не приноситъ особенной пользы. Мой личный многолѣтній опытъ, какъ и опытъ тѣхъ, на кого я ссылаюсь, уже привелъ къ тому заключенію, что дѣйствительно *корнесловная этимологія* должна занимать важнѣйшее мѣсто на первыхъ ступеняхъ грамматическихъ занятій. Въ настоящее время, когда звуковой методъ сталъ господствующимъ въ обученіи чтенію, изученіе корнесловное, т. е. изученіе состава слова, стало дѣломъ простымъ, вполнѣ доступнымъ дѣтскому уму и нисколько не утомительнымъ. Я долженъ сказать, что дѣти положительно любятъ этого рода занятія и предпочитаютъ ихъ занятіямъ формальной этимологіи, т. е. разбирательству формъ. Что касается до пользы изученія *состава словъ*, то она внѣ всякаго сомнѣнія. Только пониманіе состава слова сдѣлаетъ яснымъ его значеніе, не только какъ условнаго знака извѣстнаго представленія или понятія, но и какъ сознательнаго изображенія, вразумительнаго для ума и чуемаго воображеніемъ (академикъ Срезневскій). Совмѣстное, параллельное изученіе формы и содержанія ведетъ къ сознательному пониманію и употребленію родного языка".

Однимъ словомъ, заставляя ученика постоянно обращаться къ анализу состава слова, его образованію, къ первоначальному коренному значенію его, мы тѣмъ самымъ возбудимъ пониманіе духа языка, дадимъ ему въ руки могущественное орудіе современемъ лучше пользоваться этимъ языкомъ самому, быть осмотрительнѣе въ выборѣ словъ; научимъ употреблять ихъ соотвѣтственно настоящему ихъ значенію, дадимъ возможность понимать, въ чемъ именно заключается чистота языка, и чѣмъ она достигается. Если этого мы достигнемъ въ будущемъ, то ближайшимъ слѣдствіемъ такого направленія грамматическихъ занятій будетъ, несомнѣнно, облегченіе въ усвоеніи орѳографически правильнаго письма: пріучившись анализировать слово со стороны корнесловной, быстро опредѣлять его обра-

зованіе во всѣхъ частяхъ, ученикъ скорѣе откроетъ сомнительный случай, быстрѣе изъ массы имѣющихся грамматическихъ положеній выберетъ подходящее и удачнѣе примѣнитъ къ данному случаю.

Изъ разсмотрѣнія двухъ важнѣйшихъ методовъ, анализа и синтеза, сами собою опредѣляются двѣ стороны грамматическихъ занятій по родному языку: 1) *наблюденія надъ явленіями собственной или чужой рѣчи съ цѣлью вывода*; 2) *практическія упражненія*.

Скажу нѣсколько словъ относительно перваго пункта. Наблюденіе (анализъ) производится или надъ собственною рѣчью ученика, или надъ матеріаломъ, представляющимся въ хрестоматіи въ подходящей по содержанію статьѣ, или надъ заранѣе составленными примѣрами и статейками. Послѣднее, конечно, лучше, во-первыхъ, потому, что ученики не всегда могутъ сами дать тотъ матеріалъ, который нуженъ; во-вторыхъ, рѣдкая статья представитъ только то, что требуется, а это весьма важно, чтобы не отвлекать вниманія учащагося въ сторону, чтобы онъ не разбрасывался; наконецъ, втретьихъ, какъ совершенно справедливо думаютъ нѣкоторые, не совсѣмъ удобно подвергать грамматическому анализу статью, имѣющую художественное значеніе, ибо это умаляетъ или даже убиваетъ интересъ къ художественной сторонѣ разбираемаго. Пользуясь на первыхъ порахъ, гдѣ можно, тѣмъ, что въ состояніи дать подходящаго для грамматическихъ цѣлей ученика, учитель въ то же время самъ составляетъ примѣры и задачи для классной и внѣклассной переработки, или беретъ нужное изъ извѣстнаго руководства—задачника, имѣющагося въ рукахъ учениковъ. Къ грамматическому разбору цѣлыхъ статей можно будетъ обратиться лишь въ концѣ элементарнаго курса. Для этого могутъ служить коротенькія статьи, незамысловатыя по содержанію, преимущественно описательнаго характера. Грамматическое правило, выведенное изъ наблюденія, какъ законъ, въ окончательной формѣ повторяется и заучивается въ классѣ.

Практическія упражненія грамматическаго характера имѣютъ цѣлью закрѣпить въ памяти учащихся тотъ законъ, который найденъ; научить пользоваться знаніемъ собственной рѣчи, какъ устной, такъ и письменной. Въ послѣднемъ случаѣ грамматическія упражненія преслѣдуютъ спеціально орѳографическія цѣли, особенно въ первые два года ученія, т. е. имѣютъ въ виду *„научить дѣтей начертанію словъ какъ отдѣльно, такъ и во взаимной связи, со-*

гласно съ способомъ, общепринятымъ на практикѣ и узаконеннымъ теоріею *).

І. Вертоградскій.

***

) **Синтетическій и аналитическій пути для изученія грамматики. Первый вопросъ, подлежащій разрѣшенію въ методикѣ грамматики, состоитъ въ томъ, съ чего начать обученіе: съ этимологіи или съ синтаксиса? Въ большей части руководствъ прежняго времени обученіе начиналось съ этимологіи, тогда-какъ позднѣйшіе составители грамматики предпочитаютъ знакомить дѣтей прежде всего съ составомъ простого предложенія, отъ котораго переходятъ уже къ разсмотрѣнію разрядовъ словъ, или частей рѣчи. Такимъ образомъ, первые слѣдуютъ *синтетическому* пути, т. е. начинаютъ изученіе языка съ самыхъ простѣйшихъ его элементовъ, съ звуковъ и буквъ, отъ которыхъ постепенно восходятъ къ болѣе сложнымъ частямъ языка—слогамъ, отдѣльнымъ словамъ, или частямъ рѣчи, и, наконецъ, къ цѣлому предложенію. Вторые же держатся *аналитическаго* метода,—начинаютъ изученіе грамматики съ разбора простого предложенія, какъ цѣлаго, направляясь отъ него къ частямъ, т. е. къ словамъ, слогамъ и звукамъ.

Путь синтеза. Какъ синтетическій, такъ и аналитическій методы обученія грамматикѣ имѣютъ каждый свои разумныя основанія и могутъ быть поддержаны тѣми или другими педагогическими соображеніями. По мнѣнію сторонниковъ синтеза, методъ этотъ заключаетъ въ себѣ то важное достоинство, что онъ даетъ возможность прослѣдить развитіе языка, начиная отъ самыхъ, такъ сказать, зародышей его и кончая наиболѣе развитыми формами; много значитъ также въ этомъ методѣ та строгая постепенность, съ которой учащійся переходитъ отъ одного явленія языка къ другому. Вообще синтетическій методъ обученія грамматикѣ имѣетъ болѣе научныхъ, нежели учебныхъ достоинствъ. Поэтому, учебники, составленные по синтетическому методу, не годятся для цѣлей начальнаго обученія, а могутъ быть употребляемы лишь въ среднихъ и высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Что это дѣйствительно такъ,—достаточно будетъ привести

---

*) „Русское правописаніе“ Грота.

*) П. Солопина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

слѣдующія доказательства: Во-1-хъ, для дѣтей элементарной школы было бы слишкомъ скучно и утомительно изучать всевозможные корни, приставки, окончанія, вставочныя буквы, производственные слоги и т. под., чтобы потомъ, черезъ нѣсколько только уроковъ, приступить уже къ изученію состава, происхожденія и измѣненія словъ. Въ глазахъ дѣтей, реальное содержаніе имѣютъ только слова да предложенія; отдѣльные же звуки и даже сочетанія ихъ, въ формѣ корней, приставокъ и окончаній, представляются для нихъ чѣмъ-то непонятнымъ, не имѣющимъ ни смысла ни значенія въ жизни. Поэтому, начинать изученіе грамматики съ такихъ мельчайшихъ элементовъ рѣчи—значило бы подавлять учащихся на первыхъ же порахъ массою самаго тяжелаго учебнаго матеріала, значило бы вселять въ нихъ, если уже не отвращеніе, то, по крайней мѣрѣ, равнодушіе къ предмету изученія. Во-2-хъ, изучая съ дѣтьми буквы, слоги и корни, мы, при всемъ желаніи, никакъ не можемъ уяснить для нихъ практическое примѣненіе этихъ знаній: дитя учится и не знаетъ, къ чему послужатъ пріобрѣтаемыя имъ новыя свѣдѣнія. Обстоятельство это также не можетъ не охолодить его рвенія къ ученію. Въ 3-хъ, у начальной школы нѣтъ ни времени ни возможности передавать своимъ ученикамъ ту массу учебнаго матеріала, которую неизбѣжно влечетъ за собою преподаваніе языка по синтетическому методу, тѣмъ болѣе, что эта школа, по самой задачѣ своей, должна ограничиваться сообщеніемъ лишь самаго необходимаго и притомъ практически-полезнаго. Наконецъ, въ 4-хъ, синтетическій методъ, въ томъ видѣ, въ какомъ онъ встрѣчается въ нашихъ учебникахъ, противорѣчитъ и основному дидактическому правилу, по которому обученіе всякому предмету должно начинаться съ знакомаго дѣтямъ и отъ него уже переходить постепенно къ менѣе знакомому, отъ близкаго и понятнаго—къ болѣе отдаленному и менѣе понятному. Въ данномъ случаѣ болѣе знакомымъ для дитяти представляется живая рѣчь, состоящая изъ предложеній, равно какъ и отдѣльныя слова, принадлежащія къ знаменательнымъ частямъ рѣчи, а менѣе знакомымъ и менѣе понятнымъ — входящія въ составъ словъ буквы, слоги, корни, приставки и окончанія.

Путь анализа. Совершенно иное представляетъ намъ аналитическій методъ. Въ немъ гораздо болѣе педагогическихъ основъ, чѣмъ въ синтетическомъ методѣ, и самъ онъ есть результатъ примѣненія грамматическихъ знаній къ требованіямъ и условіямъ начальнаго обу-

ченія. Здѣсь выбирается изъ науки о языкѣ только самое существенное, практически-полезное, безъ чего невозможно научиться ни писать ни говорить правильно и сознательно; все второстепенное, все то, что имѣетъ значеніе только въ наукѣ, но не примѣняется въ жизни, здѣсь отбрасывается. Такимъ образомъ, преподаватель имѣетъ въ своемъ распоряженіи не большой, но тщательно выбранный кругъ знаній, въ которомъ ему легче опознаться и который легко расположить въ желаемомъ порядкѣ, или системѣ. А порядокъ этотъ самый естественный, именно: начиная обученіе съ разбора простого предложенія, мы этимъ самымъ пріучаемъ дѣтей смотрѣть на грамматику какъ на предметъ живой, почерпающій свои свѣдѣнія изъ практики обыкновенной разговорной рѣчи, а не мертвыхъ звуковъ; что явленія языка, о которыхъ идетъ бесѣда учителя, не выдуманы, а дѣйствительно существуютъ въ языкѣ, что ихъ можно наблюдать какъ всякое реальное явленіе и выводить изъ этихъ наблюденій тѣ или другіе выводы. Нечего и говорить, что такой способъ изученія позволяетъ учащемуся отнестись къ изучаемому предмету съ большею самостоятельностью, чѣмъ при синтетическомъ методѣ, гдѣ каждое новое явленіе языка представляется для него совершенною неожиданностью, которая, къ тому же, связывается съ предыдущимъ не учениками, а учебникомъ, книжкою. Знакомя учащихся съ явленіями языка посредствомъ разбора предложенія, мы не измѣняемъ и правиламъ основной дидактики, требующимъ, съ одной стороны, того, чтобы дѣти были заинтересовываемы предметомъ, который имъ приходится изучать, а съ другой,— чтобы была установлена тѣсная связь между теоріей и практикой, наукой и жизнью. Остается сказать, въ заключеніе, что и самыя явленія языка легче наблюдать на цѣлой рѣчи, составленной изъ отдѣльныхъ предложеній, чѣмъ на отдѣльно взятыхъ словахъ. Напр., понятіе о согласованіи и управленіи словъ гораздо легче усвоить изъ разбора предложенія, нежели изъ разбора отдѣльныхъ словъ: то же можно сказать о выясненіи залоговъ, видовъ, надежей, лицъ и проч.

Итакъ, аналитическій методъ въ обученіи грамматикѣ имѣетъ передъ синтетическимъ слѣдующія важныя преимущества: во-1-хъ, онъ болѣе соотвѣтствуетъ условіямъ начальнаго обученія; во-2-хъ, даетъ полный просторъ для самостоятельныхъ наблюденій учащихся надъ языкомъ; въ-3-хъ, ведетъ ихъ постепенно отъ знакомаго и близкаго къ незнакомому и болѣе отдаленному, чѣмъ въ особенности возбу-

ждаетъ въ дѣтяхъ интересъ къ ученію, поддерживая при томъ, съ ихъ стороны, непрерывное вниманіе къ учебному матеріалу; въ-4-хъ, наконецъ, при такомъ методѣ обученія наблюденія надъ языкомъ производятся дѣтьми легко и свободно, а потому не представляетъ особенной трудности и самое знакомство ихъ съ законами языка.

П. Солонина.

* * *

*) Родной языкъ, орудіе нашего духа при всякомъ познаніи и его выраженіи, становится самъ предметомъ познанія. Таково обоюдное значеніе родного языка въ школѣ.

Слово даетъ первый толчокъ къ образованію понятія. Разрозненныя представленія, будучи отмѣчены однимъ именованіемъ, подвергаются въ умѣ нашемъ сравненію, результатъ котораго есть понятіе. Этою услугою языка человѣкъ начинаетъ пользоваться въ ту раннюю эпоху жизни, когда еще самъ не начинаетъ говорить, а только слушаетъ несложную рѣчь матери или няньки, къ нему обращенную.

Съ другой стороны, познаніе находитъ свое выраженіе въ словѣ. Инстинктивно, прежде, нежели начинаетъ говорить, стремится ребенокъ къ выраженію воспринимаемыхъ имъ впечатлѣній въ формѣ восклицацій или односложныхъ звуковъ. Мало-по-малу онъ побѣждаетъ затрудненія, полагаемыя ему несовершенствомъ органовъ рѣчи, и начинаетъ говорить, съ необыкновенною быстротою усвояя именованія всему, что входитъ въ область его мышленія.

Школа должна сохранить это значеніе родного языка на всѣхъ ступеняхъ обученія; на немъ зиждется вся дѣятельность школы; потому строго должна она блюсти свой совершеннѣйшій органъ.

Блюсти органъ значитъ обезпечить ему всѣ его отправленія. Блюсти родное слово значитъ обезпечить оба указанныя отправленія его: служить познаванію и выраженію познаваемаго.

Пока человѣкъ не имѣетъ дѣла съ словомъ письменнымъ, и кругъ его мыслей и рѣчь его ограниченны: издревле успѣхи мышленія и слова неразрывны съ письменностію; послѣ изобрѣтенія и всеобщаго распространенія книгопечатанія совершенный человѣкъ не можетъ быть безграмотнымъ.

Потому школа должна имѣть дѣло съ двоякимъ языкомъ: устнымъ

*) Л. Поливановъ. „Обученіе отечественному языку“.

и письменнымъ. И къ тому и къ другому прилагаетъ она указанную выше заботу: стремится сдѣлать учащагося способнымъ слышать и говорить, читать и писать.

Первое въ извѣстной степени дается человѣку природой; второе только ученіемъ. Вотъ почему школа полагаетъ болѣе труда на второе.

Но изъ того, что устное слово есть даръ природы, еще не слѣдуетъ, чтобы школа могла упускать его изъ виду. Не забудемъ, что слово есть выраженіе всего, входящаго въ разумѣніе человѣка. Мышленіе грамотнаго человѣка обогащается путемъ книжнаго языка не менѣе, нежели путемъ устнаго. Потому устное слово, данное природою, подвергается воздѣйствію языка письменнаго. Грамотный человѣкъ не можетъ говорить такъ, какъ безграмотный. Итакъ, школа, имѣющая дѣло съ языкомъ литературнымъ на всѣхъ ступеняхъ обученія, совершенствуетъ и устную рѣчь учащагося.

Отечественная литература указываетъ тотъ матеріалъ, которому должно пріобщать учащагося; возрастъ учащагося, ступень его ученія и предметы ученія въ школѣ укажутъ тотъ выборъ, какой приличествуетъ ему въ массѣ этого матеріала.

Каждое поколѣніе не разрываетъ своей связи съ жизнью прошедшихъ поколѣній. Они оставляютъ ему въ наслѣдіе драгоцѣннѣйшія произведенія духа; отъ нихъ оно получаетъ вѣроученіе и плоды наукъ и искусствъ. Потому въ область избираемаго школою литературнаго матеріала входитъ и литература національной древности и старины.

Народъ не живетъ замкнутою, отдѣльною отъ другихъ народовъ жизнію. Черезъ отдѣльныя личности входитъ онъ въ общеніе съ другими народами и область ихъ идей воспринимаетъ въ свою область. Потому въ ряду школъ должны быть такія, которыя содѣйствовали бы этому общенію. Среди предметовъ обученія являются въ такихъ школахъ другіе языки, чужіе.

Со внесеніемъ другихъ языковъ усложняется забота школы о языкѣ. Ученики такой школы обогащаются новыми органами познаванія и выраженія. Сохраняя имъ надлежащее мѣсто, она должна сохранить главенство роднаго языка, какъ естественнаго выраженія духовной жизни учащихся.

Человѣкъ, ставшій младшимъ членомъ великой семьи образованныхъ народовъ, не удовлетворилъ бы вполнѣ стремленію расширить предѣлы своего духовнаго бытія и не можетъ считать себя достойнымъ совмѣстникомъ носителей современной ему культуры, если

чужда ему связь съ культурой древней, которая дала жизнь образованію новыхъ народовъ. Потому рядъ школъ завершается такими, которыя содѣйствуютъ этому общенію; посреди предметовъ обученія являются въ такихъ школахъ языки древнихъ классическихъ народовъ.

Со внесеніемъ этихъ языковъ, родной языкъ, почерпающій силы въ родномъ источникѣ, получаетъ возможность и къ высшему совершенствованію, укрѣпляясь и возрастая постояннымъ исканіемъ скрытыхъ богатствъ своихъ на встрѣчу тому содержанію, которое заключаетъ въ себѣ указанныя выше основы европейскаго образованія.

Но все доселѣ сказанное имѣетъ въ виду родной языкъ только какъ естественное орудіе нашего духа. Въ этомъ отношеніи школа не учитъ родному языку, а *блюдетъ* его, *способствуетъ* ему, *совершенствуетъ* его, *пріобщаетъ* ему, *охраняетъ*, *возращаетъ* и *укрѣпляетъ* его.

Но родной языкъ, это орудіе познанія, самъ сталъ предметомъ познанія. Какъ совершилось это?

Какъ и почему совершилось это—можетъ показать историческій взглядъ на школу. Наши школы копировали западно-европейскій образецъ и продолжаютъ его копировать и по отношенію къ родному языку такъ же усердно, какъ и въ другихъ предметахъ школьнаго ученія. Нельзя не видѣть большой пользы отъ такой справки съ опытомъ другихъ; но нельзя не пожелать, чтобы наши дидактическія соображенія основывались болѣе на собственномъ опытѣ, нежели на чужомъ: это нужно не только въ силу природныхъ особенностей самихъ учащихся („субъекта“, какъ выразилась бы нѣмецкая дидактика), но и въ силу особенностей нашего языка („объекта“), его историческихъ судебъ, едва ли не болѣе своеобразныхъ, нежели всякое другое отправленіе нашей жизни, общественной и государственной.

Мы слѣдуемъ при обученіи путями, избранными учителями нѣмецкаго языка; это возможно средней школѣ, которая находитъ въ ученикахъ личности, средою подготовленныя къ слѣдованію этими путями. Но гдѣ школа сталкивается съ массою, съ дѣтьми иной среды,—наша дидактика оказывается безсильной.

Причина этого безсилія не въ томъ, чтобы русское дитя требовало путей, не имѣющихъ ничего общаго съ тѣми, по которымъ слѣдуютъ дѣти другихъ національностей, но въ томъ, что средства,

къ которымъ прибѣгаютъ наши руководители, заимствуются безъ вниманія къ тѣмъ причинамъ, которыя ихъ вызвали въ чуждой намъ средѣ. Это невниманіе къ мѣстнымъ условіямъ доходитъ до того, что при передѣлкѣ учебной книги съ нѣмецкой, у насъ нерѣдко весь трудъ наивнаго передѣлывателя строится на обидномъ недоразумѣніи. Таково, напр., смѣшеніе училищъ, для которыхъ книга предназначается, случайно носящихъ одинаковое наименованіе. Сколько такихъ промаховъ мы видимъ, напр., въ книгахъ, назначаемыхъ для „народной школы". Русскому читателю должна быть хотя въ общихъ чертахъ извѣстна наша народная школа, но русскому писателю-дидакту не мѣшало бы чаще напоминать, что такое нѣмецкая Volksschule. На краю нашей деревенской усадьбы по свѣжей травкѣ поставленный срубъ, мохомъ законопаченный и помощью топора, долота и вилъ обряженный и покрытый—наша деревенская школа скорѣе напоминаетъ намъ тѣ церкви, что строились встарину міромъ въ одинъ день и носили названіе *обыденныхъ*. Какова школа—таковъ и учитель. Въ большинствѣ лучшихъ случаевъ намъ приходится такъ же снаряжать на „лѣтнихъ педагогическихъ курсахъ" учителя или учительницу въ двѣ, три недѣли. Это—тѣ же *обыденки*, какъ и школы. Мы не имѣемъ ничего и противъ такихъ способовъ просвѣщенія, если иными русская школа не располагаетъ: можно усердно помолиться и въ обыденной церкви; но что придется сказать о книгѣ-обыденкѣ, если она успѣваетъ при этомъ сохранить всю сложность образца, наскоро и смѣло сколачивая его мудреный механизмъ?

Но школьное строеніе, учитель, ученики и книга—не составляютъ еще школы. Еще менѣе такъ называемую „народную школу" составляютъ „народный" учитель, крестьянскія дѣти и книга для „народнаго" обученія. Этого имени удостоится школа тогда, когда будетъ ясно, во имя чего и для чего собраны ученики учителемъ въ школу. Указать эту существенно важную сторону дѣла—должно быть дѣломъ дидактической литературы, но она можетъ сказать живое слово только тогда, когда ясно поставитъ передъ собою образъ тѣхъ, кто соберетъ учащихся въ школу, и кто эти учащіеся, въ школу собранные.

Л. Поливановъ.

Виды грамматическихъ упражненій. Порядокъ и способъ сообщенія грамматическихъ свѣдѣній. Планъ и ходъ урока.

*) Грамматическія свѣдѣнія при научно-систематическомъ ихъ изложеніи группируются въ отдѣлы: синтаксисъ, этимологія, орѳографія. Въ какомъ же отношеніи между собою должны находиться эти отдѣлы при прохожденіи элементарнаго курса? Чѣмъ руководствоваться при опредѣленіи порядка сообщенія грамматическихъ свѣдѣній въ элементарномъ курсѣ?

Знакомство съ грамматическими формами, какъ уже было выяснено, должно проистекать изъ наблюденій надъ живою рѣчью. Въ живой рѣчи нѣтъ синтаксиса безъ этимологіи, и нѣтъ этимологіи безъ синтаксиса: и этимологія и синтаксисъ тѣсно и неразрывно связаны между собою. Доводя ученика до усвоенія синтаксическихъ понятій, мы не можемъ обойтись безъ наблюденія этимологическихъ формъ. Такъ, выясняя дѣтямъ понятіе о подлежащемъ, мы говоримъ, что оно отвѣчаетъ на вопросы: кто? что? и тѣмъ опредѣляемъ этимологическую форму подлежащаго (именит. над.); точно также выясняются и другіе члены предложенія; выясненіе понятій о предложеніяхъ придаточныхъ невозможно безъ объясненія значенія союзовъ и мѣстоименій. Точно также и этимологическія формы, отдѣльно взятыя, не могутъ быть понятны, и объясненіе ихъ возможно только въ предложеніи: какъ объяснить безъ предложенія падежи? предлоги? наклоненія? формы прилагательныхъ? Орѳографія въ значительной мѣрѣ входитъ въ этимологію, и изученіе послѣдней есть въ то же время и изученіе первой.

Такимъ образомъ, предметомъ изученія въ элементарномъ курсѣ служитъ живой языкъ, живая рѣчь,—и этимологія проходится совмѣстно съ синтаксисомъ: давая дѣтямъ синтаксическія понятія, мы указываемъ, гдѣ это нужно, и на этимологическія формы; этимологическія свѣдѣнія выводятся изъ разсмотрѣнія предложенія. И вообще, научный порядокъ распредѣленія грамматическихъ свѣдѣній не пригоденъ для элементарнаго курса. Грамматическій матеріалъ, при научномъ изложеніи, располагается въ системѣ, основанія ко-

*) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ роднаго языка въ школѣ“.

торой могутъ быть поняты ученикомъ только послѣ изученія всего курса грамматики: а) синтиксисъ, б) этимологія; въ этимологіи: ученіе о частяхъ рѣчи измѣняемыхъ (части рѣчи склоняемыя и спрягаемыя) и неизмѣняемыхъ. По такой программѣ грамматическія свѣдѣнія могутъ быть расположены развѣ только по прохожденіи элементарнаго курса грамматики, когда весь грамматическій матеріалъ изученъ, когда основанія для такой группировки будутъ понятны учащемуся.

При научной системѣ расположенія грамматическаго матеріала оказалось бы невозможнымъ объяснять синтаксическія и этимологическія понятія въ ихъ взаимной связи.

Научная система распредѣляетъ грамматическія свѣдѣнія, не соображаясь съ ихъ легкостью и трудностію: трудное нерѣдко предшествуетъ здѣсь легкому.

Вырабатывая программу элементарнаго курса грамматики, преподаватель старается расположить грамматическія свѣдѣнія въ такой системѣ, чтобы легкое предшествовало болѣе трудному. Такъ, съ звуковымъ составомъ слова учащійся знакомится еще во время прохожденія букваря; знанія о звуковомъ составѣ слова и должны быть поэтому сообщены ранѣе другихъ. Понятіе о числѣ легче усвоить дѣтямъ, чѣмъ понятіе о падежѣ, о лицѣ, о времени; а потому измѣненіе существительныхъ, глаголовъ и прилагательныхъ по числамъ предшествуетъ склоненію именъ и спряженію глаголовъ. На этомъ же основаніи изученіе формъ изъявительнаго и повелительнаго наклоненія предшествуетъ знакомству съ неопредѣленнымъ наклоненіемъ и пр.

При опредѣленіи порядка сообщенія грамматическихъ свѣдѣній нужно заботиться и о томъ, чтобы прежде сообщенныя свѣдѣнія служили подготовкой къ дальнѣйшему, чтобы послѣдующее вытекало изъ предыдущаго, на немъ основывалось. Такъ, наблюденіе предметовъ внѣшняго міра подготовляетъ дѣтей къ понятію о словѣ—какъ *названіи* предмета, качества и дѣйствія. Разборъ предложенія служитъ основаніемъ для вывода понятія о роли частей рѣчи въ предложеніи. Наблюденіе надъ значеніемъ той или другой части въ предложеніи подготовляетъ къ изученію ея грамматическихъ формъ. Понятію о лицѣ въ глаголѣ предпосылается понятіе о личныхъ мѣстоименіяхъ и проч.

Такимъ образомъ, грамматическія свѣдѣнія въ элементарномъ кур-

сѣ располагаются не въ научной системѣ: легкое должно предшествовать болѣе трудному; предшествующее должно служить основаніемъ и подготовкой для усвоенія послѣдующаго. Изъ ученія о предложеніи, изъ ученія о каждой части рѣчи берется для каждаго года только то, что̀ соотвѣтствуетъ уровню развитія дѣтей, усвоеніе чего необходимо для разумѣнія послѣдующаго, дальнѣйшаго. Программа элементарнаго курса должна быть, такимъ образомъ, концентрична: каждый послѣдующій кругъ свѣдѣній, обнимая собою все предшествующее, расширяетъ и дополняетъ прежде пройденное. Необходимо также заботиться и о томъ, чтобы каждый изъ этихъ круговъ представлялъ бы въ общемъ законченное цѣлое, чтобы свѣдѣнія каждаго круга имѣли бы между собою большую или меньшую связь.

Руководствуясь этими соображеніями, преподаватель разбиваетъ грамматическій матеріалъ на нѣсколько отдѣловъ, изъ которыхъ каждый раздѣляется на небольшія, а потому и удобныя для обозрѣній группы, заключающія въ себѣ болѣе или менѣе однородныя свѣдѣнія. По мѣрѣ накопленія грамматическихъ свѣдѣній, учитель приводитъ ихъ въ систему,—по возможности близкую къ системѣ научной, и по прохожденіи всего элементарнаго курса грамматики грамматическія свѣдѣнія повторяются уже въ научной грамматической системѣ.

Въ теченіе всего школьнаго курса ученикъ изучаетъ на урокахъ грамматики значеніе слова въ рѣчи и формы, служащія для выраженія этого значенія. Въ первый годъ ученикъ получаетъ первоначальныя понятія объ общихъ свойствахъ слова, объ общемъ значеніи и общихъ формахъ слова: слово служитъ для обозначенія предмета, качества, дѣйствія; слово состоитъ изъ звуковъ; звуки въ словахъ группируются въ корень, приставку и окончаніе. Во второмъ году ученикъ вводится въ изученіе взаимнаго отношенія словъ въ рѣчи, получаетъ понятіе о постоянномъ (части рѣчи) и временномъ (члены предложенія) значеніи слова, узнаетъ и общія средства, какія употребляетъ языкъ для выраженія того и другого значенія слова (окончанія; первоначальное понятіе объ измѣненіи слова). Третій годъ завершаетъ два предшествующіе и даетъ возможно полныя для элементарнаго курса знанія формъ предложенія и частей рѣчи...

Планъ урока. Каждый урокъ, имѣющій цѣлью сообщить дѣтямъ но́вое знаніе, состоитъ изъ слѣдующихъ частей:

а) Теоретическое повтореніе преждеусвоенныхъ знаній для подготовки новаго;

б) наблюденіе надъ живою рѣчью, выводъ и обобщеніе, опредѣленіе;

в) упражненіе въ образованіи новыхъ формъ и въ опредѣленіи готовыхъ формъ;

и г) теоретическое повтореніе для соединенія новаго знанія съ прежде-извѣстнымъ.

Д. Тихомировъ.

* * *

*) Ходъ классной работы, при сообщеніи ученикамъ новыхъ грамматическихъ свѣдѣній, можетъ уразнообразиваться, смотря по обстоятельствамъ. Нерѣдко учитель ознакамливаетъ учениковъ съ новымъ грамматическимъ правиломъ, при разборѣ предложеній или словъ, при диктовкѣ или при чтеніи статей. Большею же частью онъ ознакамливаетъ ихъ съ грамматическими свѣдѣніями посредствомъ слѣдующей проработки:

Онъ подбираетъ примѣры, заключающіе въ себѣ нужную грамматическую форму. Такіе примѣры онъ — или самъ составляетъ, или выбираетъ изъ книгъ; иногда же онъ предлагаетъ ученикамъ вопросы, отвѣчая на которые, тѣ говорятъ нужные примѣры.

Подобранные примѣры должны быть совершенно понятны ученикамъ, такъ чтобы послѣдніе не только понимали мысль примѣровъ, такъ сказать, *вообще*, но и могли чувствовать оттѣнокъ содержанія, выразившійся въ особенности формы.

Такъ какъ и синтаксическая роль словъ и этимологическая форма ихъ имѣютъ значеніе только въ предложеніи, то понятно, что лучше подбирать примѣры въ предложеніяхъ; при чемъ, конечно, необходимо, чтобы въ подбираемыхъ предложеніяхъ требуемыя грамматическія формы или особенности выдвигались на первый планъ и ничѣмъ не были затемняемы.

Кромѣ того, очень важно, чтобы примѣры, подбираемые учителемъ или учениками, были содержательны, т. е. чтобы не только заключали въ себѣ изучаемую грамматическую форму, но также имѣли извѣстный смыслъ. Случается, что ученики говорятъ примѣры, по формѣ подходящіе, но по содержанію—безсмысленные, пустые. Такихъ примѣровъ не слѣдуетъ допускать.

— ————

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку"

Для удобства, взятые примѣры иногда пишутся на классной доскѣ.

Придерживаясь примѣровъ, учитель своими вопросами и указаніями обращаетъ вниманіе учениковъ на тотъ грамматическій законъ или на ту грамматическую форму, съ которыми онъ намѣренъ познакомить ихъ. Онъ привлекаетъ ихъ, между прочимъ, къ сравненію формъ. Сравненіе—вообще есть лучшее средство къ ознакомленію съ предметомъ. Ученики сравниваютъ, напр., формы настоящаго, прошедшаго и будущаго временъ, сравниваютъ формы различныхъ степеней сравненія прилагательныхъ, сравниваютъ формы чиселъ единственнаго и множественнаго, формы падежей; сравниваютъ раньше усвоенную форму съ усваиваемой въ данный урокъ и т. п. Сознавая различіе въ значеніи слова, поставленнаго въ той или иной формѣ, ученики постигаютъ смыслъ этихъ словъ.

Подмѣченная учениками грамматическая форма подчеркивается для болѣе отчетливаго ея выдѣленія.

Къ выведенному грамматическому правилу или къ подмѣченной грамматической формѣ приводятся новые примѣры учителемъ и учениками, при чемъ послѣдніе указываютъ въ нихъ новую форму, или примѣняютъ къ нимъ новое грамматическое свѣдѣніе. Указаніе учениками въ примѣрахъ новой формы или правила тѣмъ болѣе необходимо, что случается иногда, что ученики, по требованію сказать примѣры, говорятъ таковые, хотя и не ясно понимаютъ то правило или ту форму, къ которой они относятся. Подбирая примѣры, они не сообразуются съ выведеннымъ правиломъ, а стараются лишь придумать примѣръ, *похожій* на тотъ, который былъ разсмотрѣнъ при выводѣ правила или формы. Такъ, напр., если для вывода понятія о страдательномъ залогѣ былъ разсмотрѣнъ примѣръ: „птичка поймана мальчикомъ“, то, по требованію сказать примѣры страдательнаго залога, ученики говорятъ: „мышка поймана кошкой“, „заяцъ словленъ собакой“ и т. п., хотя они и не ясно понимаютъ значеніе страдательнаго залога.

Выведенное грамматическое правило или подмѣченная грамматическая форма излагается, по предложенію учителя, однимъ изъ учениковъ и повторяется другими.

Какъ изложеніе выведеннаго правила, такъ и повтореніе его, обыкновенно не затрудняетъ особенно учениковъ, если они уразумѣли смыслъ его. Въ противномъ же случаѣ, т.е., если они не ясно понимаютъ содержаніе, смыслъ проработаннаго правила, они затруд-

няются и путаютъ не только при первоначальномъ изложеніи, но и при повтореніи его. Въ такомъ случаѣ, несравненно цѣлесообразнѣе возвратиться назадъ и навести учениковъ на пониманіе правила, чѣмъ заставлять ихъ повторять непонятное до тѣхъ поръ, пока они не заучатъ его наизусть. Заучиваніе наизусть не разъяснитъ непонятное и не принесетъ никакой пользы.

Иногда учитель, проработавъ грамматическое правило, предлагаетъ ученикамъ одинъ или нѣсколько вопросовъ для письменнаго изложенія усвоеннаго. При письменномъ изложеніи проработаннаго ученики глубже вникаютъ, а потому и основательнѣе уразумѣваютъ его.

Если ученики уже въ состояніи пользоваться учебникомъ грамматики, то учитель можетъ предложить имъ прочитать соотвѣтственное проработанному мѣсто въ книгѣ, дабы обезпечить полное пониманіе учебника во время повторенія урока дома.

При основательной предварительной проработкѣ грамматическаго матеріала въ классѣ, нѣтъ причины думать, что ученики станутъ заучивать правила по книгѣ механически, не понимая, что заучиваютъ; а потому нечего и бояться давать ученикамъ въ руки учебникъ грамматики. Они станутъ безсознательно заучивать по учебнику только тогда, когда поставлены въ необходимость это дѣлать: урокъ нужно выучить, а содержаніе урока не понятно.—Учебникъ грамматики приноситъ ученикамъ ту пользу, что даетъ имъ хорошую форму для выраженія имѣющагося у нихъ содержанія: кромѣ того, онъ помогаетъ имъ приводить свои грамматическія познанія въ систему и служитъ имъ при повтореніи пройденныхъ уже свѣдѣній.

Разъясненное ученикамъ грамматическое правило закрѣпляется въ сознаніи и памяти ихъ практическими упражненіями: грамматическимъ разборомъ рѣчи, указаніемъ въ данной статьѣ примѣненія усвоенной формы, письменной работой, соотвѣтствующей грамматическому правилу, напр., писаніемъ подходящихъ примѣровъ, соотвѣтственной диктовкой и т. п.

Грамматическія правила предназначены служить ученикамъ руководствомъ при устномъ и письменномъ изложеніи мыслей. Такимъ руководствомъ они могутъ служить только въ томъ случаѣ, когда будутъ усвоены твердо, основательно, такъ что, при надобности, сами собою будутъ всплывать въ сознаніи учениковъ,—къ чему и

ведутъ практическія упражненія. Особенно нужно заботиться о прочномъ усвоеніи, посредствомъ практическихъ упражненій тѣхъ грамматическихъ правилъ, которыя должны обратиться въ навыкъ.

К. Ельницкій.

***

*) **Ходъ урока.** Каждый урокъ грамматики складывается изъ слѣдующихъ частей или упражненій: А) предварительной бесѣды учителя съ дѣтьми съ извѣстною грамматическою цѣлью; Б) выводовъ изъ этой бесѣды; В) подбора дѣтьми примѣровъ на данную грамматическую форму; Г) устнаго разбора придуманныхъ учениками примѣровъ; Д) разбора книжнаго текста; Е) письменныхъ задачъ, и Ж) выводовъ изъ урока. Укажемъ на значеніе, характеръ и пріемы каждаго изъ этихъ упражненій.

А) *Предварительная бесѣда учителя съ учениками съ извѣстною грамматическою цѣлью.* Первые уроки грамматики требуютъ къ себѣ, со стороны учителя, особеннаго вниманія: до этого времени дѣти изучали предметы и явленія, содержаніе, мысль, теперь же приходится обратить ихъ вниманіе на *форму* мысли, на слова и ихъ сочетанія. Поэтому всѣ усилія учителя, на первыхъ урокахъ грамматики, должны быть направлены къ тому, чтобы разъяснить дѣтямъ связь между языкомъ и мыслью, между мыслью и впечатлѣніями внѣшняго міра, чтобы учащіеся ясно сознавали зависимость слова или рѣчи человѣческой отъ того, чему она служитъ выраженіемъ, и, наконецъ, чтобы съ первыхъ же шаговъ своихъ по пути изученія языка убѣдились, что языкъ не есть что-либо произвольное или случайное, но что онъ подчиняется извѣстнымъ законамъ и правиламъ, которые могутъ и должны быть изучаемы. Для этого учитель обращается къ дѣйствительному міру, къ предметамъ и явленіямъ изъ окружающей дитя обстановки, заставляетъ его выразить свои впечатлѣнія словами, связанными въ предложенія, обращаетъ его вниманіе на составъ предложенія, на значеніе каждаго изъ его членовъ въ составѣ рѣчи и, въ отдѣльности, указываетъ на зависимость и отношенія словъ между собою; разбираетъ наиболѣе распространенныя формы каждаго разряда словъ и проч., и проч. Для примѣра возьмемъ урокъ, на которомъ учитель долженъ выяснить

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка".

для дѣтей понятія о предметѣ рѣчи и о сказуемомъ. Сначала дѣти называютъ все то, что находится передъ глазами, въ классѣ; потомъ ихъ заставляютъ перенестись въ другую обстановку, имъ также хорошо знакомую, отъ которой они переходятъ уже къ перечисленію предметовъ, извѣстныхъ имъ только по наслышкѣ или только сознаваемыхъ ими въ душѣ. Такимъ образомъ, отъ предметовъ конкретныхъ, вещественныхъ, они мало-по-малу отвлекаются въ область понятій умозрительныхъ, при чемъ понятіе ихъ о предметѣ расширяется. Изъ приведеннаго образца видно, что такого рода бесѣда не имѣетъ ничего общаго съ такъ-называемою *предметною* бесѣдой. Тамъ изучается *предметъ*, со всѣми его главнѣйшими свойствами и качествами, съ его употребленіемъ и назначеніемъ, его составъ, происхожденіе и проч.; здѣсь же имѣемъ дѣло съ *словами*, означающими названія предметовъ, подлежащихъ нашему сужденію. Для учителя грамматики нѣтъ никакого дѣла до того, имѣютъ ли его ученики совершенно полное понятіе о такомъ-то предметѣ, или они незнакомы еще съ нѣкоторыми изъ его свойствъ,— для него важно, чтобы они умѣли только сознательно отнести данное слово къ разряду предметовъ, понимали бы, что предметомъ рѣчи можетъ быть все подлежащее нашему сужденію, будетъ ли это вещественный или умственный предметъ, дѣйствіе ли или признакъ качества и т. под.

Итакъ, главнѣйшая цѣль этихъ предварительныхъ бесѣдъ учителя съ учениками заключается въ томъ, чтобы навести дѣтей на открытіе того или другого закона языка, на признаніе того или другого грамматическаго правила. Средствомъ для этого служатъ руководящіе вопросы учителя, которые должны слѣдовать въ строгой постепенности, облегчая, но не опережая работу дѣтской мысли, поддерживая непрерывное вниманіе къ себѣ и интересъ къ изученію языка.

Б. *Выводы изъ бесѣды* дѣлаются не учителемъ, а учениками. Учитель только руководитъ наблюденіями дѣтей, направляя ихъ къ извѣстной цѣли. Конечно, дѣти не въ состояніи сами какъ слѣдуетъ формулировать своего вывода, уже по одному тому, что они незнакомы еще съ грамматической терминологіей, да и самое явленіе языка, къ которому они только что подошли, не имѣетъ еще въ глазахъ ихъ надлежащей цѣны; но важно то, что учащіеся чувствуютъ уже необходимость извѣстной грамматической формы и сознаютъ законность ея въ языкѣ. Приведеніе же въ порядокъ част-

ныхъ наблюденій учениковъ и сведеніе ихъ къ общему выводу дѣлается учителемъ, участіе котораго въ этой работѣ совершенно необходимо. Сдѣланный выводъ тотчасъ же пишется учителемъ на классной доскѣ, а ученики списываютъ его въ свои тетради. Заставлять самихъ учениковъ формулировать сдѣланный ими выводъ и самостоятельно записывать его въ тетрадки—мы не считаемъ полезнымъ по многимъ причинамъ: во-1-хъ, потому, что при такомъ способѣ записыванія они сдѣлаютъ много ошибокъ, и учителю придется современемъ исправлять, а иногда и передѣлывать отвѣтъ чуть не каждаго ученика; во-2-хъ, не будучи знакомы съ языкомъ грамматики, они внесутъ въ свои отвѣты такое разногласіе, которое можетъ перепутать и самыя понятія ихъ въ грамматикѣ; въ-3-хъ, помощь учителя въ составленіи и формулированіи грамматическаго вывода при опредѣленіи значительно сокращаетъ самое время, которое пришлось бы употребить на эту работу, если бы она предоставлена была однимъ только ученикамъ.

В. *Подборъ дѣтьми примѣровъ на требуемую грамматическую форму.* Когда, при помощи наводящихъ вопросовъ учителя и собственныхъ наблюденій надъ языкомъ, дѣти познакомились съ тѣмъ или другимъ изъ его свойствъ и записали формулированный выводъ въ свои тетрадки,—учитель заставляетъ ихъ самостоятельно подобрать примѣры на данную грамматическую форму. Упражненіе это вводится столько же для повѣрки усвоеннаго учениками во время бесѣды съ учителемъ, сколько для развитія въ нихъ изобрѣтательности и дара слова вообще. Ученикъ, подыскавъ требуемые примѣры, держитъ ихъ въ умѣ до тѣхъ поръ, пока учитель не обратится къ нему за отвѣтомъ. Сначала спрашиваютъ слабѣйшихъ учениковъ, потомъ среднихъ и, наконецъ, сильнѣйшихъ *). Дѣлается это въ тѣхъ видахъ, чтобы слабѣйшіе ученики не могли воспользо-

*) Впрочемъ, это правило требуетъ нѣкоторой оговорки: если ученики подбираютъ примѣры на совершенно новую и трудную для нихъ форму, то лучше обращаться за отвѣтами сначала къ болѣе знающимъ и бойкимъ ученикамъ, а потомъ уже къ среднимъ и слабѣйшимъ—для того, чтобы эти послѣдніе имѣли больше времени для обдумыванія и болѣе образцовъ для подражанія. Наоборотъ, при всякой легкой грамматической устной работѣ, при повтореніи правила или вывода, необходимо спрашивать сначала менѣе успѣвающихъ учениковъ. Во всякомъ же случаѣ ни одинъ вопросъ учителя не долженъ оставаться, со стороны слабыхъ учениковъ, безъ отвѣта; другими словами: учитель долженъ ихъ спрашивать постоянно и всячески подгонять ихъ къ уровню лучшихъ учениковъ.

ваться отвѣтами болѣе развитыхъ и знающихъ изъ своихъ товарищей, а также для того, чтобы не затягивать безъ нужды спрашиванія, такъ какъ по отвѣтамъ слабѣйшихъ учениковъ, если только они были удовлетворительны, можно судить и объ отвѣтахъ сильнѣйшихъ. Но очень можетъ случиться, что отвѣты слабыхъ учениковъ будутъ только счастливою случайностью, или отвѣты ихъ будутъ неудовлетворительны, невѣрны или не совсѣмъ точны. Какъ поступать въ такихъ случаяхъ учителю? Долженъ ли онъ обращаться за отвѣтами къ остальнымъ ученикамъ, чтобы узнать, въ какой степени удовлетворительно усвоено ими содержаніе урока, или же ему слѣдуетъ заняться отвѣтами слабыхъ учениковъ, предлагать имъ наводящіе вопросы и, наконецъ, довести ихъ до уразумѣнія того, въ чемъ собственно заключается неправильность каждаго отвѣта? Чтобы выйти изъ этого затрудненія, мы совѣтовали бы учителю, въ сомнительныхъ случаяхъ, обращаться къ среднимъ и лучшимъ ученикамъ, но не за тѣмъ только, чтобы услышать отъ нихъ болѣе правильные и точные отвѣты, а главнымъ образомъ съ тою цѣлью, чтобы заставить ихъ исправить невѣрные или неточные отвѣты товарищей. Такой пріемъ имѣетъ въ себѣ то важное достоинство, что побуждаетъ учениковъ быть внимательными не только къ собственнымъ отвѣтамъ, но и къ отвѣтамъ товарищей, и, кромѣ того, даетъ знать учителю, насколько вѣрно понимаютъ дѣло эти лучшіе ученики и вѣрны ли ихъ собственные отвѣты. Что касается затѣмъ до того соображенія, что было бы полезнѣе для слабѣйшихъ учениковъ, если бы они сами нашли ошибки въ своихъ отвѣтахъ, то, вполнѣ признавая разумность этого соображенія, мы, однакоже, не посовѣтовали бы слишкомъ увлекаться имъ: у начальной школы такъ мало времени, что тратить его на самостоятельное исправленіе каждымъ ученикомъ своего невѣрнаго отвѣта посредствомъ наведенія со стороны учителя—было бы, по меньшей мѣрѣ, непозволительно. Совершенно достаточно будетъ, если ученикъ, благодаря указанію своего товарища, пойметъ, въ чемъ состоитъ неправильность его отвѣта; а что онъ въ самомъ дѣлѣ это понялъ—доказательствомъ можетъ служить другой примѣръ, который учитель заставитъ его подобрать по образцу исправленнаго.

Очень возможны также случаи, когда большая часть учениковъ, а не то, пожалуй, и цѣлый классъ, подберутъ неправильные примѣры. Что дѣлать тогда учителю?—Прежде всего онъ долженъ отыскать

скать причину, отъ чего это произошло. Причины бываютъ различныя: или учитель невѣрно поставилъ вопросъ, на который желаетъ получить отвѣтъ отъ учениковъ, или онъ изложилъ свое требованіе неясно, неточно, или учениками не понято было какъ слѣдуетъ содержаніе предварительной бесѣды, или, наконецъ, хотя они его и усвоили хорошо, но вниманіе ихъ, въ то время, когда учитель предлагалъ вопросъ, было отвлечено чѣмъ-нибудь посторонним. Если неправильный отвѣтъ данъ былъ классомъ по винѣ учителя, то вопросъ долженъ быть предложенъ въ иной формѣ, болѣе ясной или болѣе доступной пониманію учащихся. А что дѣйствительно причина неудовлетворительнаго отвѣта учениковъ кроется въ самомъ учителѣ,—въ этомъ легко убѣдиться, заставивъ учениковъ повторить предложенный вопросъ и потребовать отъ нихъ объясненія, чего именно желаетъ учитель; и когда даже лучшіе ученики затрудняются или сбиваются въ пониманіи предложеннаго вопроса, то, значитъ, вопросъ въ самомъ дѣлѣ предложенъ въ неудобопонятной формѣ. Если же никто изъ учениковъ не въ состояніи повторить вопросъ и даже не знаетъ, о чемъ шла рѣчь, то дѣло объясняется невниманіемъ цѣлаго класса. Случается также, хотя и очень рѣдко, что неправильные примѣры ученики даютъ потому, что не поняли совсѣмъ или поняли невѣрно толкованія учителя, а этотъ послѣдній былъ введенъ въ заблужденіе совершенно случайными правильными отвѣтами учащихся на предварительной бесѣдѣ. Въ такомъ случаѣ учителю слѣдуетъ начать эту бесѣду сызнова, чтобы учащіеся дошли до требуемаго вывода не механически или случайно, а сознательно.

Чтобы сдѣлать занятія грамматикой для дѣтей болѣе интересными, мы совѣтовали бы требовать отъ приводимыхъ ими примѣровъ большей содержательности. Для этого дѣти могутъ пользоваться свѣдѣніями, пріобрѣтенными ими изъ другихъ учебныхъ предметовъ, напримѣръ, изъ исторіи ветхозавѣтной и евангельской, изъ различныхъ дѣловыхъ статеекъ, прочитанныхъ ими въ книгѣ для чтенія, наконецъ, изъ отечественной исторіи и географіи. Почему бы этимъ пріемомъ не пользоваться въ особенности нашимъ среднимъ учебнымъ заведеніямъ, которыя, благодаря обширности и разнообразію своего курса, представляютъ особенно богатый и содержательный матеріалъ для всякаго рода грамматическихъ примѣровъ и упражненій? Это могло бы, кромѣ того, служить и хорошимъ по-

втореніемъ пройденнаго изъ вышеозначенныхъ учебныхъ предметовъ.

Г. *Устный разборъ придуманныхъ учениками примѣровъ.* Послѣ того, какъ ученики, по требованію учителя, придумали примѣры на слѣдуемую грамматическую форму, производится разборъ этихъ примѣровъ. Для этой цѣли выбираются обыкновенно лучшіе; учитель записываетъ ихъ на классной доскѣ, на показъ всему классу, а ученики списываютъ ихъ въ свои тетрадки, вслѣдъ за теоретическимъ положеніемъ грамматики, съ которымъ они познакомились на урокѣ (пунктъ Б). Устный разборъ выписанныхъ примѣровъ дѣлается частью для большаго усвоенія дѣтьми только что переданной имъ грамматической формы, частію же для повторенія пройденнаго раньше, на предыдущихъ урокахъ. Разборъ ведется сначала по вопросамъ учителя, а потомъ и безъ нихъ. Для установленія въ разборѣ извѣстной системы, ученики, по указанію учителя, намѣчаютъ порядокъ, котораго и держатся неуклонно. Это представляетъ значительныя удобства какъ для учителя, такъ и для учениковъ: для учителя потому, что облегчаетъ для него трудъ при повѣркѣ отвѣтовъ учениковъ, освобождая его также отъ непріятнаго труда постоянно предлагать вопросы, постоянно напоминать имъ, что послѣ чего слѣдуетъ; для дѣтей же такой пріемъ удобенъ потому, что помогаетъ имъ при опредѣленіи формъ даннаго слова, которыя, при отсутствіи порядка въ разборѣ, легко могли бы быть учениками пропущены, какъ это нерѣдко и случается, не говоря уже о томъ, что, слѣдуя при разборѣ извѣстному порядку, учителю и всему классу гораздо легче услѣдить за пропусками ученика, разбирающаго данный текстъ, во-время замѣтить и исправить ихъ.

Д. *Разборъ книжнаго текста.* Вмѣстѣ съ разборомъ выбранныхъ учениками примѣровъ, необходимо упражнять ихъ и въ разборѣ подходящаго къ случаю отрывка или статьи изъ книги для чтенія. Это упражненіе необходимо для того, чтобы пріучить ихъ также легко и сознательно находить знакомыя уже имъ грамматическія формы и видѣть примѣненіе правилъ языка въ любомъ книжномъ текстѣ, какъ легко, свободно и съ пониманіемъ дѣла дѣлаютъ они это на собственной разговорной рѣчи. Оно укрѣпитъ ихъ увѣренность въ существованіи тѣхъ или другихъ свойствъ языка и въ необходимости и полезности изученія этихъ свойствъ. На первой ступени обученія можно ограничиться разборомъ отдѣльныхъ словъ

и простыхъ предложеній, выбираемыхъ съ этой цѣлью изъ книги для чтенія или—еще лучше—изъ грамматическихъ хрестоматій, въ родѣ тѣхъ, на которыя было указано раньше. Разборъ же цѣлыхъ статей, какъ бы малы по объему онѣ ни были, можетъ быть у мѣста развѣ только въ концѣ курса грамматики, потому что весьма трудно,—чтобы не сказать невозможно,—отыскать такую статейку, грамматическое содержаніе которой не выходило бы за предѣлы пройденнаго, положимъ, на первыхъ десяти или даже пятнадцати урокахъ.

Не признавая удобнымъ производить грамматическій разборъ цѣлыхъ статей прежде, чѣмъ пройденъ весь курсъ начальной грамматики, мы тѣмъ самымъ, слѣдовательно, не можемъ признать практичною и мысль о соединеніи уроковъ грамматики съ уроками объяснительнаго чтенія, какъ это предлагается нѣкоторыми педагогами. По мнѣнію этихъ педагоговъ, правила грамматики вообще, а правописанія въ частности, легко могутъ быть объясняемы на урокахъ чтенія, при чемъ учитель, читая съ дѣтьми очередную статью, тутъ же можетъ указывать ученикамъ и на ту или другую особенность языка; а потому отводить для грамматики отдѣльные уроки, по мнѣнію этихъ педагоговъ, не представляется необходимымъ. Но съ такимъ мнѣніемъ нельзя согласиться по слѣдующимъ причинамъ.

Извѣстно, что всякую науку, всякій учебный предметъ необходимо проходить въ опредѣленномъ порядкѣ, или системѣ, обусловливаемой, съ одной стороны, свойствами учебнаго матеріала, съ которымъ въ данномъ случаѣ имѣютъ дѣло, а съ другой—умственною подготовкой учащихся и объемомъ учебнаго курса въ школѣ. Грамматика, какъ учебный предметъ начальной школы, также должна имѣть свою систему, и система эта, конечно, существенно отличается отъ той, которую находимъ въ учебникахъ, составленныхъ, напр., для среднихъ учебныхъ заведеній. Какъ въ выборѣ, такъ и въ распредѣленіи учебнаго матеріала грамматики въ элементарномъ курсѣ участвуютъ не случай и не произволъ наставника, а извѣстныя дидактическія соображенія, основанныя на многочисленныхъ опытныхъ наблюденіяхъ надъ обученіемъ дѣтей перваго школьнаго возраста. Съ другой стороны, какъ намъ уже извѣстно, нельзя считать произвольнымъ и распредѣленіе статей въ любой книгѣ для чтенія. Но основанія для грамматической системы, конечно, имѣютъ мало общаго съ основаніями, которыхъ держатся соста-

вители школьныхъ хрестоматій. А въ этомъ то и заключается главная причина, почему занятія грамматикой не могутъ идти совмѣстно съ объяснительнымъ чтеніемъ. Помѣщая такую то статью въ книгу для чтенія, составитель не можетъ принимать въ соображеніе, кромѣ внутреннихъ ея достоинствъ и внѣшняго изложенія, еще и пригодность ея для цѣлей грамматики, и при томъ не для грамматическаго изученія вообще, а именно для такого то урока. Впрочемъ, съ этимъ препятствіемъ можно было бы еще примириться, если бы не существовало другого, гораздо болѣе серьезнаго. Дѣло въ томъ, что начало систематическихъ занятій грамматикой далеко не совпадаетъ съ первыми уроками объяснительнаго чтенія; въ то время, когда учитель, окончивъ съ дѣтьми азбуку, приступаетъ къ первымъ урокамъ чтенія по школьной хрестоматіи, дѣти, конечно, еще не приготовлены къ систематическому усвоенію грамматическихъ знаній. Въ свою очередь, когда учителю приходится, въ концѣ второго или въ началѣ третьяго года обученія приступать къ занятіямъ грамматикой, ученики его уже освоили какъ механизмъ чтенія, такъ и содержаніе многихъ статей изъ хрестоматіи. Въ этомъ послѣднемъ случаѣ, слѣдовательно, учителю приходилось бы или начать чтеніе статей, годныхъ для выясненія первоначальныхъ грамматическихъ понятій, сызнова, или же знакомить дѣтей съ этими понятіями на статьяхъ, стоящихъ на очереди, которыя по изложенію своему могутъ и не соотвѣтствовать содержанію первыхъ уроковъ грамматики. Но положимъ, что учитель какъ-нибудь ухитрится и извлечетъ изъ очередной статьи лишь то, что такъ или иначе годится для перваго урока грамматики; положимъ, что остальной текстъ, какъ не подходящій къ содержанію и цѣлямъ этого урока, останется нетронутымъ; допустимъ, наконецъ, что такому пріему онъ будетъ слѣдовать и при чтеніи остальныхъ статей, извлекая изъ нихъ только матеріалъ для того или другого урока грамматики. Но во что же, спросимъ мы, обратится тогда это совмѣстное обученіе чтенію и грамматикѣ, и не будетъ ли оно соединеніемъ чисто-механическимъ, лишеннымъ живой связи и всякаго педагогическаго значенія? Занятія грамматикой, при такихъ условіяхъ, превратятся въ простое извлеченіе примѣровъ, а уроки объяснительнаго чтенія, ни мало не выигрывая отъ такого соединенія, только безъ нужды растянутся,—и въ концѣ-концовъ выйдетъ все-таки то, что уроки объяснительнаго чтенія будутъ идти сами-по-себѣ, а занятія грамматикой—сами-по-себѣ. На-

конецъ, мы не знаемъ ни одной книги для чтенія, статьи которой были бы распредѣлены въ порядкѣ, указываемомъ извѣстной системой грамматики, такъ что если бы какому-нибудь учителю пришла охота вести занятія грамматикой совмѣстно съ уроками объяснительнаго чтенія, то онъ встрѣтилъ бы немалое затрудненіе въ пріисканіи подходящей даннымъ требованіямъ книги для чтенія. Итакъ, ни по своей системѣ, не имѣющей ничего общаго съ той, которой подчиняется распредѣленіе статей въ книгѣ для чтенія, ни по времени, когда слѣдуетъ начинать систематическія занятія грамматикой, уроки этого предмета не могутъ быть совмѣстимы съ уроками объяснительнаго чтенія.

Изъ того, что уроки грамматики несовмѣстимы съ объяснительнымъ чтеніемъ, однакоже, вовсе не слѣдуетъ, чтобы это послѣднее занятіе было совершенно чуждо изученію свойствъ и правилъ языка. Совершенно напротивъ. Отношеніе, въ которое должно быть поставлено объяснительное чтеніе къ занятіямъ грамматикой, опредѣляется самымъ характеромъ упражненій, употребляемыхъ въ томъ и другомъ случаяхъ. Уроки объяснительнаго чтенія, преслѣдуя свои особенныя цѣли, развивая, между прочимъ, устную и письменную рѣчь учащихся, тѣмъ самымъ облегчаютъ для нихъ и усвоеніе грамматическихъ знаній, научаютъ ихъ *практически* важнѣйшимъ правиламъ построенія языка, согласованію и управленію словъ, облегчаютъ подборъ примѣровъ для подкрѣпленія той или другой грамматической формы и т. д. А потому и школьная хрестоматія должна имѣть значеніе богатаго сборника всякаго рода грамматическихъ и логическихъ примѣровъ, изъ котораго можно черпать *матеріалъ* для всякаго рода грамматическихъ упражненій: для разбора, диктанта, списыванія, подбора примѣровъ и проч.

Е. *Письменныя задачи.* Въ заключеніе каждаго урока грамматики ученикамъ дается одна или нѣсколько задачъ для самостоятельнаго рѣшенія въ классѣ или дома. Задачи эти могутъ быть самаго разнообразнаго характера; но во всякомъ случаѣ главною цѣлью ихъ должно быть изученіе отечественнаго языка какъ съ логической, такъ и съ грамматической его стороны. Матеріаломъ для самостоятельныхъ упражненій учениковъ начальной школы въ языкѣ могутъ служить или прочитанныя уже ими статьи изъ книги для чтенія, или нарочито составленный учителемъ текстъ, или продиктованное этимъ послѣднимъ въ классѣ, или, наконецъ, самостоятельный под-

боръ учениками примѣровъ на ту или другую грамматическую форму, по требованію учителя. Къ самостоятельнымъ логическимъ упражненіямъ могутъ быть отнесены, напримѣръ, слѣдующія: выписка изъ данной статьи словъ, показывающихъ признаки предмета по даннымъ признакамъ, составленіе предложеній объ извѣстномъ предметѣ по даннымъ учителемъ вопросамъ, отысканіе причины и слѣдствія такого-то явленія, выписка рѣчи такого-то дѣйствующаго лица изъ указанной статьи и т. п. Еще большее разнообразіе представляютъ задачи исключительно грамматическаго содержанія: можно сказать, что каждый урокъ грамматики даетъ ихъ не одну, а нѣсколько, и съ каждымъ новымъ урокомъ число ихъ увеличивается, а сами онѣ усложняются. Но при этомъ необходимо поставить за правило, чтобы грамматическія задачи, задаваемыя ученикамъ для самостоятельнаго рѣшенія, обнимали собою содержаніе не только послѣдняго урока, но, по возможности, и всѣхъ предыдущихъ. Во избѣжаніе искаженія и для большей ясности, учитель пишетъ свое требованіе, или условія задачи, на классной доскѣ, откуда уже ученики списываютъ ихъ въ свои тетрадки. Затѣмъ, чтобы убѣдиться, правильно ли они понимаютъ, что имъ задается на урокъ, учитель требуетъ объясненія отъ нѣсколькихъ учениковъ и по ихъ отвѣтамъ судитъ уже и объ отвѣтахъ остальныхъ.

Цѣль, съ которою задаются эти самостоятельныя работы, выясняется изъ самаго ихъ характера. Для того, чтобы сознательно и вѣрно рѣшить данную задачу, необходимо совершенно овладѣть ея содержаніемъ, т. е. вдуматься въ условія задачи и въ тѣ требованія, которыя ею предъявляются. Потомъ слѣдуетъ отысканіе пути, или способа, посредствомъ котораго можно придти къ желаемому рѣшенію. Слѣдовательно, для успѣшнаго рѣшенія грамматическихъ задачъ требуется, съ одной стороны, основательное знаніе пройденнаго, а съ другой—извѣстная степень изобрѣтательности, находчивости и болѣе или менѣе самостоятельнаго отношенія къ учебному матеріалу. Нечего и говорить, что всѣ эти качества, столь необходимыя и важныя при обученіи каждому предмету, развиваются и укрѣпляются благодаря именно такому самостоятельному труду дѣтей при различныхъ задачъ.

Ж. *Выводы изъ урока.* Весьма полезно заставлять учениковъ оглядываться назадъ и повторять въ сжатыхъ выраженіяхъ пройденное на каждомъ урокѣ. Это пріучаетъ дѣтей отдавать себѣ от-

четъ въ каждомъ своемъ шагѣ, въ каждомъ своемъ дѣйствіи. Конечно, здѣсь нѣтъ надобности требовать отъ учащихся совершенно полнаго и обстоятельнаго отчета, такого отчета, который по-плечу только учителю: въ этомъ случаѣ можно удовольствоваться отвѣтомъ дѣтей о томъ, что именно узнали они на урокѣ, какими упражненіями занимались и что задано къ слѣдующему разу. Выводы такого рода дѣлаются учениками устно, при помощи вопросовъ учителя, и непремѣнно каждый урокъ.

П. Солонина.

Практическія упражненія въ языкѣ: грамматическій разборъ, диктовка, списываньe, письмо заученнаго на-память и проч.

1. Разборъ грамматическій.

*) Насколько намъ случалось наблюдать это упражненіе въ его классномъ примѣненіи—мы полагаемъ, что отъ учителя требуется значительная степень живости и умѣлости, чтобы разборъ не обратился *въ чисто-механическое* и притомъ *очень скучное* упражненіе. А какъ только разбору грамматическому придается этотъ характеръ, такъ онъ тотчасъ же теряетъ всякое значеніе и становится не подспорьемъ, а помѣхой къ пріобрѣтенію грамматическихъ свѣдѣній. Полезнымъ же разборъ грамматическій можетъ быть только въ томъ случаѣ, если онъ интересуетъ учениковъ, если онъ требуетъ съ ихъ стороны большого вниманія и нѣкоторой ловкости, если онъ доставляетъ имъ возможность выказать и свѣдѣнія ихъ и нѣкоторую сообразительность.

Для того, чтобы все это было возможно, необходимо приступать къ грамматическому разбору нѣсколько иначе, нежели это вообще дѣлается при нашемъ классномъ преподаваніи. Мы, напримѣръ, никакъ не можемъ себѣ представить, чтобы разборъ грамматическій, въ первомъ классѣ средняго учебнаго заведенія, могъ производиться

*) П. Полевой. „Методика преподаванія русской грамотности въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній“.

по книгѣ для чтенія, съ перваго попавшагося въ ней отрывка, по обычной командѣ: „откройте книги, займемся разборомъ“. Разборъ отдѣльныхъ предложеній въ началѣ долженъ производиться не иначе, какъ *всѣмъ классомъ одновременно*, для чего разбираемое предложеніе должно быть написано самимъ учителемъ или однимъ изъ учениковъ на классной доскѣ или продиктовано учителемъ для записи въ тетради учениковъ. И только тогда, когда—тѣмъ или другимъ способомъ разбираемое предложеніе одновременно является передъ глазами учениковъ всего класса, учитель можетъ разсчитывать на то, что все вниманіе всего класса хотя на самый краткій срокъ будетъ сосредоточено на этомъ предложеніи. Если же разборъ производится съ печатнаго текста, по книгѣ, то уже самая страница книги, на которой находится разбираемое предложеніе, служитъ для ученика поводомъ къ развлеченію. Притомъ, однимъ изъ важнѣйшихъ свойствъ такого класснаго упражненія, какъ разборъ, должна быть, конечно, *постепенность* и *послѣдовательность* развитія, а этихъ свойствъ разборъ можетъ достигать только въ томъ случаѣ, когда учитель избираетъ для разбора не первое попавшееся въ печатной книгѣ предложеніе, а *первое въ томъ ряду строго обдуманныхъ и систематически составленныхъ предложеній*, которыя почерпаются изъ запаса, выработаннаго самимъ учителемъ, сообразно со способностями и объемомъ свѣдѣній класса.

Постепенность разбора должна заключаться въ томъ, что ученикамъ предлагаются для разбора сначала *простыя, нераспространенныя* предложенія, состоящія только изъ двухъ главныхъ частей: подлежащаго и сказуемаго. Напримѣръ: *человѣкъ живетъ*; *мальчикъ упалъ*; *громъ гремитъ*. При этомъ сказуемыя могутъ быть поставляемы въ различныхъ временахъ и числахъ, а подлежащія въ различныхъ числахъ и родахъ. Затѣмъ, въ простое, нераспространенное предложеніе постепенно вводятся новые элементы для разбора: сначала одна второстепенная часть, потомъ двѣ, и, наконецъ—обстоятельственныя слова. Удобнѣе изъ второстепенныхъ частей вводить сначала слова, объясняющія подлежащее, потомъ слова, объясняющія сказуемое, и, наконецъ, различныя обстоятельственныя. Напр., такъ: „*маленькій мальчикъ играетъ*; *старый человѣкъ спитъ*; *сильный громъ гремитъ*“.

Сообразно съ измѣненіемъ рода и числа главныхъ частей предложенія могутъ быть измѣняемы—родъ и число опредѣленій.

Вводя въ предложенія дополненіе, слѣдуетъ поступать точно также, постепенно переходя отъ одного падежа существительнаго къ другому и поочередно ставя дополненіе существительное то въ тотъ, то въ другой падежъ, или подставляя дополненіе мужескаго рода на мѣсто дополненія женскаго и средняго рода,—дополненіе въ множественномъ числѣ на мѣсто дополненія въ единственномъ числѣ. Напр., такъ: *Старикъ ожидаетъ рыбки*; *старикъ поклонился рыбкѣ*; *старуха забранила старика*; *старикъ ловилъ неводомъ*; *старуха говоритъ о рыбкѣ*.

Замѣтимъ, кстати, что, для полной ясности разбора, не слѣдуетъ въ простое нераспространенное предположеніе вводить *объ второстепенныя части разомъ*, а, напротивъ, *каждую порознь*. И только тогда, когда ученику вполнѣ уяснилось значеніе опредѣленія и его тѣсная связь съ подлежащимъ—можно знакомить его съ дополненіемъ и уяснять ему тѣсную связь дополненія со сказуемымъ. При этомъ необходимы именно строго-подобранные примѣры изъ запаса учителя, потому что если разборъ будетъ производиться по печатной книгѣ, то ученикъ сразу можетъ наткнуться на предложеніе съ обѣими второстепенными частями предложенія и, сверхъ того, еще съ обстоятельствами, или на такія, въ которыхъ опредѣленіе стоитъ не при подлежащемъ, а при дополненіи или даже при обстоятельствѣ, выраженномъ существительнымъ. Результатомъ обученія разбору „по книгѣ“ бываетъ обыкновенно то, что ученики научаются *угадывать части предложенія* и удадыванье это, касаясь главнымъ образомъ опредѣленія и дополненія, доходитъ иногда до того, что дополненія въ винительномъ падежѣ принимаются за подлежащее, а приложеніе за звательный падежъ.

Во избѣжаніе подобныхъ плачевныхъ результатовъ, сопряженныхъ съ большою тратою времени, мы и рекомендуемъ сначала держаться въ разборѣ строгой и даже нѣсколько искусственной постепенности. Постепенность эта, какъ мы уже замѣтили выше, должна выражаться въ томъ, что разбираются сначала:

1) предложенія простыя нераспространенныя, состоящія изъ подлежащаго и сказуемаго, съ допущеніемъ вышеуказанныхъ видоизмѣненій подлежащаго въ родѣ и числѣ, и сказуемаго—въ числѣ и лицѣ. Замѣтимъ, кстати, что подлежащимъ сначала должно являться *только имя существительное*, а сказуемымъ *только глаголъ*. Затѣмъ

2) въ предложенія простыя, нераспространенныя, состоящія изъ

существительнаго подлежащаго и глагола сказуемаго, вводится *опредѣленіе прилагательное*, которое разсматривается, въ соотвѣтствіи съ подлежащимъ, въ различныхъ родахъ и числахъ. Затѣмъ уже—

3) въ предложенія простыя, нераспространенныя, состоящія изъ подлежащаго-существительнаго и сказуемаго-глагола, вводится *дополненіе существительное*. Эта часть предложенія проводится также чрезъ всѣ тѣ измѣненія въ числѣ, родѣ и падежѣ, которыя допускаются формою простого предложенія.

И только тогда уже, когда соотношеніе между этими четырьмя частями предложенія вполнѣ станетъ ясно ученику, когда онъ, при помощи различныхъ наведеній и вопросовъ, убѣдится въ томъ, что опредѣленіе можетъ относиться только къ подлежащему, а дополненіе только къ сказуемому—можно допустить въ предложеніе пятый членъ, именно:

4) въ предложеніе простое нераспространенное, состоящее изъ подлежащаго и сказуемаго, вводится *обстоятельственное слово—нарѣчіе*, и ученикъ научается распознавать его при помощи отдѣльнаго ряда вопросовъ, не приложимыхъ ни къ опредѣленію ни къ дополненію.

Для того, чтобы окончательно уяснить ученику значеніе обстоятельственнаго слова по отношенію къ дополненію и опредѣленію, необходимо

5) занять его разборомъ предложеній, состоящихъ изъ подлежащаго, сказуемаго, опредѣленія и обстоятельства. Или: изъ подлежащаго, сказуемаго, дополненія и обстоятельства. И, наконецъ, уже дойти до возможности разбора предложеній, состоящихъ изъ пяти членовъ: а) *подлежащаго* (существительнаго), б) *сказуемаго* (глагола), *опредѣленія* (прилагательнаго), *дополненія* (существительнаго) и *обстоятельства* (нарѣчія).

Вполнѣ усвоивъ себѣ пониманіе такого простѣйшаго вида пяти-членнаго простого распространеннаго предложенія, ученикъ можетъ, путемъ той-же самой постепенности, перейти къ нѣсколько труднѣйшимъ формамъ выраженія мысли, а именно:

6) въ составъ простого распространеннаго предложенія, состоящаго изъ вышеуказанныхъ пяти членовъ, можетъ быть введенъ *шестой членъ*—такъ наз. *обращеніе*, или *звательный падежъ*, съ которымъ и слѣдуетъ знакомить учениковъ въ его различныхъ

положеніяхъ: *въ началѣ предложенія*, *въ срединѣ* и *въ концѣ его* *).

Путемъ *постепенности* въ разборѣ достигнувъ того, что всѣ части простого предложенія станутъ вполнѣ понятны и знакомы ученику, и вмѣстѣ взятыя и каждая порознь (въ ихъ взаимномъ соотношеніи)—мы можемъ допустить въ разборъ и другія стороны, которыя будутъ способствовать поддержкѣ въ ученикахъ интереса къ этому упражненію.

Постепенно вводя въ предложеніе одинъ членъ за другимъ, мы предполагаемъ, что подборъ частей предложенія будетъ *однообразенъ*, и что извѣстная часть предложенія будетъ постоянно выражаться *извѣстною, соотвѣтствующею ей частью рѣчи*. Мало того: мы предполагаемъ даже, что и самое сказуемое будетъ постоянно выражаться только глаголомъ *въ изъявительномъ наклоненіи*.

Но когда ученикъ уже вполнѣ уяснитъ себѣ пятичленный составъ предложенія и освоится съ нимъ настолько, что его не будетъ сбивать съ толку даже и добавленіе къ этому составу шестой части, въ видѣ звательнаго падежа—тогда, какъ мы думаемъ, можно будетъ внести въ составъ простого распространеннаго предложенія *нѣкоторое разнообразіе* въ замѣнѣ частей предложенія *другими* (кромѣ уже извѣстныхъ ученику) *частями рѣчи*. Такъ, напр., учитель можетъ сначала давать ученикамъ предложенія, въ которыхъ подлежащимъ можетъ являться *не существительное*, а мѣстоименіе *личное* или *вопросительное*, а сказуемое можетъ состоять не въ изъявительномъ, а *въ повелительномъ* или *сослагательномъ* наклоненіи. Точно также и дополненіе можетъ быть выражаемо не существительнымъ въ косвенномъ падежѣ, а прилагательнымъ (замѣняющимъ существительное) или мѣстоименіемъ указательнымъ, личнымъ или опредѣлительнымъ. Въ такомъ же смыслѣ опредѣленіе можетъ быть выражаемо въ новой серіи примѣровъ учителя не только прилагательнымъ качественнымъ, но и числительнымъ, и притяжательнымъ, и мѣстоименіями (прилагательной формы) и, наконецъ, существительнымъ (въ видѣ приложенія). Если бы мы пожелали подвести итоги тому разнообразію въ подстановкѣ частей рѣчи на мѣсто частей предложенія, *какое*

*) Введеніе звательнаго падежа въ предложеніе и постановка его въ различныя положенія даетъ учителю прекрасный поводъ къ ознакомленію учениковъ съ постановкою знаковъ препинанія въ предложеніи простомъ распространенномъ и нераспространенномъ.

можетъ быть допущено объемомъ грамматическихъ свѣдѣній перваго концентра, то мы придемъ къ слѣдующему ряду возможныхъ подстановокъ частей рѣчи въ примѣрахъ предложеній, задаваемыхъ классу учителемъ:

1) *Вмѣсто подлежащаго существительнаго*, можетъ быть поставлено подлежащимъ: а) мѣстоименіе личное, указательное или опредѣлительное; б) прилагательное, употребляемое въ значеніи существительнаго; в) прилагательное числительное.

2) *Вмѣсто сказуемаго глагола въ изъявительномъ наклоненіи*, можетъ быть поставлено сказуемое: а) въ повелительномъ или сослагательномъ наклоненіи; б) и, вмѣсто сказуемаго простого—сказуемое составное изъ вспомогательнаго глагола и прилагательнаго усѣченнаго окончанія, изъ вспомогательнаго глагола и существительнаго, изъ вспомогательнаго глагола и мѣстоименія.

Примѣчаніе. Занимаясь разборомъ предложеній со сказуемымъ въ повелительномъ наклоненіи, очень удобно бываетъ ознакомить учениковъ съ формою предложенія *неполнаго, хотя и распространеннаго.*

3) *Вмѣсто опредѣленія, выраженнаго прилагательнымъ качественнымъ полнаго окончанія*, можетъ быть поставлено опредѣленіе: а) выраженное прилагательнымъ притяжательнымъ, относительнымъ или числительнымъ; б) мѣстоименіемъ указательнымъ и опредѣлительнымъ.

4) *Вмѣсто дополненія, выраженнаго существительнымъ въ косвенномъ падежѣ*, можетъ явиться въ предложеніи: а) мѣстоименіе личное, указательное или относительное, въ косвенныхъ же падежахъ; б) прилагательное, употребляемое въ значеніи существительнаго, также въ косвенномъ падежѣ; в) прилагательное числительное (количественное или порядковое) въ косвенномъ падежѣ.

5) *Обстоятельственное слово, выраженное нарѣчіемъ*, можетъ быть замѣнено: а) существительнымъ въ творительномъ падежѣ (употребляемымъ въ значеніи нарѣчія) и б) существительнымъ съ предлогомъ.

Послѣ указанія этихъ частностей, способствующихъ внесенію постепенности и разнообразія въ разборъ, какъ упражненіе классное, мы считаемъ не лишнимъ упомянуть здѣсь и о нѣкоторыхъ общихъ пріемахъ разбора класснаго.

Въ началѣ, когда ученики еще не вполнѣ освоились съ составомъ предложенія, разборъ долженъ быть *непремѣнно устнымъ*, и его слѣдуетъ производить *всѣмъ классомъ*, выставляя предложенія,

крупно и четко написанныя на классной доскѣ *). Затѣмъ, когда ученики нѣсколько освоятся съ разборомъ, можетъ быть допущенъ устный разборъ, *каждымъ ученикомъ въ отдѣльности*, тѣхъ предложеній, которыя продиктованы учителемъ для всего класса, и записаны учениками на отдѣльныхъ листкахъ или тетрадяхъ.

Впослѣдствіи, когда изученіе разбора доведено уже до того, что ученики свободно различаютъ всѣ составныя части простого предложенія и всѣ части рѣчи, которыми эти части предложенія могутъ быть замѣщены—разборъ устный можетъ быть обращенъ *въ письменный*.

Письменный разборъ отдѣльныхъ предложеній, заданныхъ учителемъ (а не произвольно выбранныхъ учениками), лучше начинать съ того, чтобы заставить учениковъ выписывать изъ этихъ предложеній *отдѣльныя части предложеній*, т. е. сначала *подлежащія и сказуемыя*, а затѣмъ уже *опредѣленія*, *дополненія* и *обстоятельства—каждое въ отдѣльности*.

Послѣ этихъ упражненій полезно пріучать учениковъ, ради сокращенія времени и ради удобства,—къ *таблицамъ разбора*. Такія таблицы, единожды навсегда установленныя преподавателемъ, не только въ значительной степени облегчаютъ, но даже и систематизируютъ трудъ ученика. Таблицы эти могутъ быть составляемы двояко, а именно:

1) Предложеніе, раздѣленное на свои составныя части, можетъ быть, въ видѣ отдѣльныхъ словъ, написано на лѣвой сторонѣ листка или страницы въ классной тетради, а на правой сторонѣ того-же листка, противъ каждаго отдѣльнаго слова, ученики пишутъ, какую часть предложенія это слово замѣщаетъ. Возьмемъ, для примѣра, четыре предложенія, простыя, распространенныя, и расположимъ ихъ по этой таблицѣ: а) „Вѣрная собака стерегла дворъ“. б) „Голодная лиса увидѣла виноградъ“. в) „Удалая жучка лаетъ впопыхахъ“. г) „Крестьянскія дѣвушки бросали башмачекъ за ворота“. Располагаемъ ихъ такъ:

а)	Вѣрная	(ученики пишутъ противъ этихъ словъ):				опредѣленіе.
	собака	»	»	»	»	подлежащее.
	стерегла	»	»	»	»	сказуемое.

*) Еще лучше, если эти предложенія могутъ быть составляемы на классной доскѣ изъ крупныхъ передвижныхъ буквъ.

	дворъ	(ученики	пишутъ	противъ	этихъ	словъ): дополненіе.
б)	Голодная	»	»	»	»	» опредѣленіе.
	лиса	»	»	»	»	» подлежащее.
	увидѣла	»	»	»	»	» сказуемое.
	виноградъ	»	»	»	»	» дополненіе.
в)	Удалая	«	»	»	»	» опредѣленіе.
	жучка	»	»	»	»	» подлежащее.
	лаетъ	»	»	»	»	» сказуемое.
	впопыхахъ	»	»	»	»	» обстоятельство.
г)	Крестьянскія	»	»	»	»	» опредѣленіе.
	дѣвушки	»	»	»	»	» подлежащее.
	бросали	»	»	»	»	» сказуемое.
	башмачекъ	»	»	»	»	» дополненіе.
	за ворота	»	»	»	»	» обстоятельство.

Этой таблицѣ, однакоже, мы предпочитаемъ другую, правда, нѣсколько болѣе сложную, но зато и предлагаемую ученикамъ уже нѣсколько искусившимся въ письменномъ разборѣ. Въ этой второй таблицѣ оказывается возможно избѣжать частыхъ повтореній одного и того же названія частей предложенія, такъ какъ эти названія пишутся въ рядъ на верху страницы, а отдѣльныя слова, замѣняющія ту или другую часть, только подписываются въ тотъ или другой столбецъ. Для примѣра беремъ три простыхъ, распространенныхъ предложенія и располагаемъ ихъ по этой таблицѣ: а) „Убогій конь стоитъ на лугу“.—б) „Злая старуха забранила старика“. в) „Прилетная птичка вьетъ гнѣздышко подъ крышей“.

Сначала на верху страницы выставляемъ названія частей предложенія, а потомъ подъ ними располагаемъ слова, изъ которыхъ эти предложенія составлены:

	Подлежащее.	*Сказуемое.*	*Опредѣленіе.*	*Дополненіе.*	*Обстоят.*
а)	Конь	стоитъ	убогій		на лугу.
б)	Старуха	забранила	злая	старика.	
в)	Птичка	вьетъ	прилетная	гнѣздышко	подъ крышей.

При этомъ способѣ составленія таблицы вносится въ упражненіе *нѣкоторое разнообразіе* (перестановкою верхнихъ подписей) ради того, чтобы письменный разборъ не обращался въ упражненіе чисто

механическое, а постоянно оставался бы нѣкотораго рода умственною задачею, не теряющей извѣстнаго интереса для ученика.

Тѣмъ же самымъ путемъ долженъ идти неизбѣжно и разборъ этимологическій (по отдѣльнымъ частямъ рѣчи), постепенно разростаясь, по мѣрѣ пріобрѣтенія учениками грамматическихъ свѣдѣній, указанныхъ въ первомъ концентрѣ, сначала исчерпывая всѣ стороны существительнаго и глагола, а затѣмъ, мало-по-малу, прибавляя къ нимъ вопросы по прилагательному, мѣстоименію и нарѣчію.

При этомъ точно также необходимо соблюденіе слѣдующаго порядка: сначала выборка отдѣльныхъ частей рѣчи *устная*, затѣмъ уже выборка ихъ *письменная*, производимая *также по таблицамъ*, изъ отдѣльныхъ предложеній, продиктованныхъ или указанныхъ учителемъ.

П. Полевой.

***

*) *Упражненіе въ опредѣленіи формъ* сводится къ такъ называемому „разбору“, состоящему въ опредѣленіи синтаксическихъ и этимологическихъ формъ разбираемыхъ примѣровъ. Очень часто въ школахъ злоупотребляютъ этимъ занятіемъ; случается и такъ, что всѣ занятія грамматикою сводятся къ занятіямъ грамматическимъ разборомъ. Путемъ грамматическаго разбора дѣти, по большей части, знакомятся съ грамматическою терминологіею и совершенно механически привыкаютъ примѣнять грамматическіе термины къ частнымъ формамъ, привыкаютъ *„разбирать“*, не имѣя надлежащихъ грамматическихъ понятій, опредѣляютъ формы, не зная этихъ формъ.

Грамматическій разборъ можетъ быть признанъ полезнымъ грамматическимъ упражненіемъ только при условіи правильнаго его веденія.

Опредѣляя ту или другую грамматическую форму, ученикъ долженъ ясно сознавать тѣ основанія, по которымъ данный частный случай подводится подъ общее понятіе. Упражненіе въ опредѣленіи формъ, или „въ разборѣ“, по существу своему однородно *съ наблюденіемъ:* прежде чѣмъ опредѣлить форму, ученикъ долженъ замѣтить въ ней внутреннюю и внѣшнюю сторону, долженъ уразумѣть тѣ признаки, на основаніи которыхъ данный частный случай можетъ быть под-

*) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ родного языка“.

веденъ подъ общее понятіе,—и только послѣ этого ученикъ можетъ основательно (а не механически) сказать, что это за форма. На первое время, чтобы показать ученику единственно-правильный путь, ведущій къ опредѣленію формы, учитель своими вопросами ведетъ ученика по тому же самому пути, по которому онъ, ученикъ, черезъ наблюденіе дошелъ до обобщенія: учитель выспрашиваетъ одинъ и другой признаки данной формы, а потомъ уже требуетъ и опредѣленія формы на основаніи установленныхъ признаковъ.

Вотъ примѣръ такого разбора: „Пахарь ѣдетъ съ сохой въ поле“. Что означаетъ слово пахарь? На какой вопросъ отвѣчаетъ это слово? Какъ называется предметъ, о которомъ говорится въ рѣчи? Такъ почему же „пахарь“ подлежащее? (объ этомъ предметѣ говорится; слово пахарь отвѣчаетъ на вопросъ: кто ѣдетъ?). О скольких предметахъ говорится здѣсь? Какого же числа это существительное? А одному или многимъ предметамъ принадлежитъ это названіе? Такъ какое же это существительное? А какое окончаніе у этого существительнаго? Какого же рода это существительное? Укажите дѣйствіе этого предмета? Скольким лицамъ принадлежитъ это дѣйствіе? Какого числа глаголъ? Почему глаголъ поставленъ здѣсь въ единственномъ числѣ? Кто говоритъ о пахарѣ? Какое лицо „пахарь“. Какого лица глаголъ „ѣдетъ“? Когда совершается дѣйствіе? Какое это время? и проч. т. п.

Послѣ твердаго усвоенія учениками грамматическихъ знаній, по мѣрѣ усвоенія навыковъ сознательнаго разбора, учитель заставляетъ учениковъ, въ серединѣ и въ концѣ школьнаго курса, и прямо опредѣлять данныя въ примѣрѣ формы, безъ предварительнаго указанія основаній для опредѣленія; но и въ этомъ случаѣ, послѣ опредѣленія, учитель требуетъ доказательства, требуетъ привести основанія, по которымъ ученикъ опредѣлилъ данную форму.—Какой членъ предложенія слово пахарь? Почему вы думаете, что это подлежащее? (п. ч. о предметѣ пахарь говорится въ рѣчи; слово пахарь отвѣчаетъ на вопросъ: кто, что?) Какая часть рѣчи слово ѣдетъ? Почему вы думаете что это глаголъ? Какое это время—ѣдетъ? Почему узнали вы, что это настоящее время? и проч.

При упражненіяхъ „въ разборѣ“ полезно требовать отъ учениковъ и образованія новыхъ формъ.—Какое время—ѣдетъ? А какъ сказать этотъ глаголъ въ прошедшемъ времени? Какое это лицо? сказать этотъ глаголъ въ первомъ лицѣ? Скажите этотъ глаголъ такъ,

чтобы онъ выражалъ дѣйствіе лица слушающаго? дѣйствіе лицъ говорящихъ? дѣйствіе лицъ, о которыхъ говорятъ? и т. п.

Упражненіе „въ разборѣ“ можетъ быть произведимо и тотчасъ послѣ разъясненія новаго понятія, для лучшаго усвоенія этого понятія, и при повтореніи пройденнаго отдѣла. Въ первомъ случаѣ учитель ведетъ разборъ по тому же пути, по какому дѣти шли при наблюденіи, и главное вниманіе обращаетъ на то новое, что узнали дѣти. Во второмъ случаѣ учитель заставляетъ дѣтей и прямо опредѣлять данныя формы, требуя доказательствъ; заставляетъ припоминать опредѣленія и правила, заставляетъ производить изъ данной формы новыя формы и проч.

Въ концѣ школьнаго курса возможно допустить и письменный грамматическій разборъ, гдѣ ученики письменно опредѣляютъ форму и съ синтаксической и съ этимологической стороны. Но и тогда не обходимо все-таки при провѣркѣ упражненія, требовать отъ учениковъ отчета, почему они такъ, а не иначе опредѣлили данную форму.

Въ курсѣ третьяго года начальной школы, когда дѣти въ достаточной степени ознакомятся съ грамматическими формами, мы признаемъ возможнымъ упражнять дѣтей въ грамматическомъ разборѣ церковно-славянскаго текста, предварительно болѣе или менѣе точно переведеннаго на русскій языкъ. Зная содержаніе разбираемаго предложенія, дѣти будутъ опредѣлять и незнакомыя имъ формы, руководствуясь исключительно смысломъ разбираемаго отрывка, подставляя на первое время на мѣсто церковно-славянскихъ формъ формы русскія. Нѣтъ сомнѣнія, что подобный разборъ полезенъ будетъ и для церковно-славянскаго языка и приведетъ дѣтей къ лучшему пониманію его содержанія, къ болѣе или менѣе точному опредѣленію его формъ. Сопоставленіе же хорошо извѣстныхъ формъ языка родного съ соотвѣтствующими, но незнакомыми формами языка церковно-славянскаго скорѣе уяснитъ значеніе родного языка. Но нужно только выбирать для этой цѣли подходящій матеріалъ, чтобы путемъ грамматическихъ упражненій не оскорбить религіознаго чувства дѣтей.

Д. Тихомировъ.

***

*) 1. При грамматическомъ разборѣ ученики примѣняютъ из-

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

вѣстныя имъ общія грамматическія правила или законы къ даннымъ словамъ и предложеніямъ, или, что то же, данныя слова и предложенія, заключающія въ себѣ общія грамматическія правила или законы, подводятъ подъ эти правила или законы.

Грамматическій разборъ закрѣпляетъ и освѣщаетъ въ сознаніи учениковъ грамматическія свѣдѣнія и пріучаетъ ихъ пользоваться этими свѣдѣніями, т.-е. примѣнять къ рѣчи. Кромѣ того, онъ служитъ лучшимъ средствомъ для умственнаго упражненія учениковъ.

Разборъ идетъ параллельно съ пріобрѣтеніемъ учениками грамматическихъ свѣдѣній. По мѣрѣ расширенія объема грамматическихъ знаній, разборъ рѣчи и словъ становится подробнѣе и подробнѣе. Каждое вновь пріобрѣтенное грамматическое свѣдѣніе примѣняется при разборѣ, вмѣстѣ съ раньше сообщенными свѣдѣніями.

Необходимо, чтобы при разборѣ ученики руководствовались смысломъ формъ и синтаксической ролью словъ, а не какими-нибудь внѣшними признаками. Для предупрежденія чисто механическаго разбора слѣдуетъ требовать отъ учениковъ объясненія, почему разбираемыя слова они подводятъ подъ тѣ или другія грамматическія категоріи и формы.

Можно разбирать рѣчь со стороны ея синтаксическаго построенія, можно разсматривать слова со стороны ихъ этимологическаго значенія и образованія и, наконецъ, можно разсматривать и цѣлую рѣчь и отдѣльныя слова со стороны ихъ правописанія. Отсюда различаются: *а*) разборъ предложеній (синтаксическій разборъ), *б*) разборъ формъ въ словахъ (этимологическій разборъ) и *в*) объясненіе правописанія данной письменной рѣчи (орѳографическій разборъ).

Такъ какъ этимологическая форма слова зависитъ часто отъ синтаксической роли, а правописаніе словъ и употребленіе знаковъ препинанія основывается на этимологіи и синтаксисѣ, то понятно, что не слѣдуетъ совершенно отдѣлять одинъ родъ разбора отъ другого. Но, съ другой стороны, смѣшивать безъ нужды всѣ роды разбора, ведя его такимъ образомъ, безъ всякой системы, тоже не слѣдуетъ. Зная — какія грамматическія свѣдѣнія относятся къ, этимологіи, какія къ синтаксису и какія къ орѳографіи, ученикъ дѣлая этимологическій разборъ, касается синтаксиса лишь для объясненія формъ разбираемыхъ словъ; дѣлая синтаксическій разборъ, касается этимологіи лишь при показаніи, какою формою выражается та или другая часть предложенія или связь словъ и пред-

ложеній; дѣлая орѳографическій разборъ, касается лишь настолько и тогда этимологіи и синтаксиса, когда и въ какой мѣрѣ это необходимо для объясненія правописанія.

Пріученіе учениковъ къ извѣстному порядку или системѣ при разборѣ не можетъ считаться безполезнымъ. Въ практикѣ учителя нерѣдко находятъ нужнымъ дать ученикамъ планъ или программу, по которой они могли бы сдѣлать разборъ словъ или предложеній. Образецъ такой программы приведенъ ниже.

Само собою разумѣется, что программа разбора не можетъ быть одинакова на всѣхъ ступеняхъ обученія грамматикѣ. Чѣмъ шире кругъ грамматическихъ знаній учениковъ, тѣмъ программа дѣлаемаго ими разбора подробнѣе, и наоборотъ.

2. Разборъ, какъ выше сказано, дѣлится на: I—синтаксическій, II—этимологическій и III орѳографическій.

I. Къ *синтаксическому разбору* относятся слѣдующіе виды разбора.

а) Раздѣленіе простыхъ предложеній на составныя ихъ части: предметъ рѣчи (логическое подлежащее; о комъ или о чемъ говорится) и что говорится о предметѣ рѣчи (логическое сказуемое). Напр.: „Сторожъ звонитъ.“ Кто звонитъ? (Сторожъ.) Что про сторожа говорится? (Онъ звонитъ.)—„Ученики собираются въ классъ“. О комъ говорится? Что говорится объ ученикахъ? „Собираются классъ.) „Нашъ классъ помѣщается въ большой комнатѣ“. О чемъ говорится? (О нашемъ классѣ.) Что о немъ говорится? (Помѣщается въ большой комнатѣ.) „Всѣ ученики на урокѣ пишутъ и читаютъ“. Предметъ рѣчи: „Всѣ ученики класса“. Про нихъ говорится, что они „на урокѣ пишутъ и читаютъ“.

б) Разборъ по вопросамъ. Задаются отъ словъ вопросы. Отвѣтомъ служатъ слова, относящіяся къ тѣмъ словамъ, отъ которыхъ сдѣланы вопросы. Такъ, при разборѣ, напр., предложенія: „Грифельная доска высѣчена каменьщикомъ изъ шифернаго камня“—могутъ быть поставленны такіе вопросы: что высѣчено?—(Доска.) Какая доска высѣчена? (Грифельная.) Кѣмъ доска высѣчена? (Каменьщикомъ.) Изъ чего доска высѣчена? (Изъ камня.) Изъ какого камня высѣчена доска? (Изъ шифернаго.)—„Земля кормитъ человѣка“. Что кормитъ человѣка? (Земля.)—Что о землѣ говорится? (Она кормитъ.) Кого земля кормитъ? (Человѣка). —„Ночью въ колыбель младенца мѣсяцъ лучъ свой заронилъ“. О какомъ предметѣ сказано? Что сдѣлалъ мѣсяцъ? Что заронилъ

мѣсяцъ? Чей лучъ онъ заронилъ? Куда свой лучъ заронилъ мѣсяцъ? Когда заронилъ мѣсяцъ свой лучъ въ колыбель младенца?

Постановка вопросовъ къ словамъ показываетъ ученикамъ отношеніе и связь словъ между собою и тѣмъ подготовляетъ ихъ къ уразумѣнію частей предложенія, согласованія и управленія словъ, а также къ различенію разрядовъ словъ и къ уразумѣнію ихъ формъ.

Съ указанной постановкой вопросовъ находится въ связи показаніе отношенія словъ. Слова, отвѣчающія на тотъ или иной вопросъ, относятся обыкновенно къ тѣмъ словамъ, отъ которыхъ поставлены къ нимъ вопросы. Такъ, въ предложеніи: „Голодная лиса залѣзла въ садъ“ — „голодная“ относится къ слову „лиса“ (какая лиса?); „въ садъ“ относится къ слову „залѣзла“ (куда залѣза?).

в) Разборъ по предложеніямъ и указаніе въ предложеніяхъ частей ихъ — главныхъ и второстепенныхъ. Сначала указываются предложенія главныя и придаточныя (если ученики знакомы уже съ составомъ сложнаго предложенія). Затѣмъ въ каждомъ предложеніи обозначаются какъ главныя, такъ и второстепенныя части. При этомъ та часть, къ которой относятся другія, обозначается прежде этихъ послѣднихъ. Такимъ образомъ, опредѣляемыя слова, напр., обозначаются раньше опредѣляющихъ, дополняемыя раньше дополняющихъ.

г) Согласованіе и управленіе словъ. Указывая слова, связанныя между собою по способу согласованія, ученики говорятъ, въ чемъ слова согласуются; точно такъ же, указывая на зависимость ихъ по управленію, обозначаютъ, какое управленіе.

II. *Этимологическій разборъ*. Ученикъ беретъ слово, относитъ его къ той или другой части рѣчи и указываетъ въ немъ извѣстныя ему формы или грамматическія принадлежности, при чемъ объясняетъ иногда, почему употреблена такая или иная форма; кромѣ того, указываетъ грамматическій составъ взятаго слова.

III. *Орѳографическій разборъ* распадается на: *а)* Объясненіе правописанія словъ. Ученики объясняютъ, на основаніи извѣстныхъ имъ грамматическихъ правилъ, правописанія тѣхъ словъ, которыя могутъ затруднить пишущаго. *б*) Объясненіе знаковъ препинанія. Ученикъ, на основаніи отношенія предложеній, объясняетъ употребленіе знаковъ препинанія въ разбираемомъ отрывкѣ.

3. Нужно замѣтить, что учитель, примѣняя разборъ къ той или другой частной цѣли, можетъ разнообразивать его. Такъ, напр., для укрѣпленія въ сознаніи учениковъ вновь сообщенныхъ грамма-

тическихъ принадлежностей или формъ, учитель заставляетъ ихъ останавливаться при разборѣ преимущественно на этихъ принадлежностяхъ или формахъ. Послѣ проработки о залогахъ или видахъ глаголовъ, учитель предлагаетъ ученикамъ указать въ данномъ отрывкѣ глаголы и отнести ихъ къ соотвѣтствующему залогу или виду; послѣ проработки о наклоненіяхъ—учитель предлагаетъ указать въ статьѣ глаголы, поставленные въ неопредѣленномъ, изъявительномъ, повелительномъ или сослагательномъ наклоненіи; проработавъ о нарѣчіяхъ, учитель можетъ заставить учениковъ выбрать изъ одной статьи нарѣчія и объяснить значеніе и образованіе ихъ; можетъ заставить также, прочитывая статью, останавливаться на словахъ, которыя имѣютъ букву ъ, и объяснить, почему употреблена эта буква, и т. д. Кромѣ того, при грамматическомъ разборѣ ученики могутъ производить надъ разбираемыми словами такія или иныя грамматическія формы. Такъ, напр., ученики сокращаютъ полныя придаточныя предложенія, и обратно; сокращенныя придаточныя предложенія выражаютъ въ полной формѣ; простыя предложенія обращаютъ въ сложныя, обративъ какую-нибудь часть простого предложенія въ придаточное предложеніе; подлежащее вмѣстѣ съ его опредѣленіями ставятъ въ другомъ родѣ или числѣ, сообразно съ чѣмъ измѣняютъ и цѣлое предложеніе; дѣйствительную форму залоговъ въ предложеніи обращаютъ въ страдательную и т. д.

Нѣтъ сомнѣнія, что такого рода упражненія производительны какъ для закрѣпленія грамматическихъ знаній учениковъ, такъ и для умственнаго ихъ развитія.

4. Грамматическій разборъ можетъ быть исполняемъ учениками какъ устно, такъ и письменно. При письменномъ разборѣ они, напр., могутъ графически обозначать связь и отношеніе предложеній; могутъ, переписавъ отрывокъ, написать надъ каждымъ словомъ его синтаксическую роль или этимологическое значеніе; могутъ надъ каждымъ словомъ написать вопросъ, на который оно отвѣчаетъ

Какая лиса? кто? что сдѣлала? что? у кого отняла сыръ?

(напр.: хитрая лисица отняла сыръ у вороны); могутъ также дѣлать этимологическій разборъ, излагая вслѣдъ за разбираемымъ словомъ всѣ замѣчаемыя формы и грамматическія принадлежности его; наконецъ, могутъ писать разборъ словъ и предложеній по рубрикамъ, при чемъ тетрадь разлиновывается на графы, вверху которыхъ пишется программа разбора: надъ первой, напр., графой пишется

„разбираемое слово“, надъ второй— „начало слова“, надъ третьей— „разрядъ словъ“ и т. д.

Составляя письменный разборъ, ученикъ въ соотвѣтственной графѣ пишетъ названіе грамматической принадлежности или формы, замѣчаемой въ разбираемомъ словѣ. Если какой нибудь принадлежности, обозначенной въ программѣ, нѣтъ въ разбираемомъ словѣ, то въ соотвѣтственной графѣ дѣлается пропускъ. Предлагая ученикамъ сдѣлать письменный разборъ, учитель, конечно, показываетъ образецъ, по которому они могутъ исполнить его. Не нужно забывать, что хотя при исполненіи письменнаго разбора ученики болѣе внимательно относятся къ разбираемымъ формамъ, чѣмъ при устномъ разборѣ, однако исполненіе перваго требуетъ отъ нихъ несравненно больше времени, чѣмъ исполненіе второго, а потому къ письменному разбору умѣстно прибѣгать лишь тогда, когда ученики располагаютъ нужнымъ для исполненія его временемъ.

Краткая программа грамматическаго разбора.

1. *Разборъ предложеній* (синтаксическій разборъ).

Выдѣленіе предложеній.

Предложенія: простое, слитное, сложное.

Полное, неполное, безличное.

Предложеніе нераспространенное, распространенное.

Предложеніе утвердительное, отрицательное, вопросительное, восклицательное, повѣствовательное.

Сложное: главное; придаточное (вводное, вносное).

Какое придаточное: опредѣлительное, дополнительное, обстоятельственное (какое обстоятельственное предложеніе). Къ какому слову относится и на какой вопросъ отвѣчаетъ.

Придаточное предложеніе полное,—сокращенное.

Разборъ предложеній (главныхъ и придаточныхъ) по частямъ ихъ: подлежащее, сказуемое; опредѣленія, дополненія, обстоятельства (какія обстоятельства). На какіе вопросы отвѣчаютъ части предложенія. Какія слова къ какимъ относятся.

Согласованіе словъ (подлежащаго съ сказуемымъ; опредѣлительныхъ словъ съ опредѣляемыми. Въ чемъ согласуются слова).

Управленіе словъ (посредственное, непосредственное. Какого падежа требуетъ управляющее слово).

Объясненіе знаковъ препинанія (въ зависимости отъ состава предложеній и отношенія ихъ).

II. *Разборъ словъ*—(этимологическій разборъ). Начало слова. Какое слово по значенію: знаменательное, служебное. Какая часть рѣчи.

Имя существительное. Какое существительное по значенію. Какой предметъ. Какое существительное по представленію. Родъ, число, падежъ. (Отъ чего зависитъ). Какого склоненія. Замѣчаніе относительно правописанія слова. Простое или сложное слово. Составъ слова (корень, приставка, производственныя буквы, окончаніе—падежное, числовое).

Имя прилагательное. Какое прилагательное. Къ какому слову относится. Какое окончаніе. Родъ, число, падежъ (согласованіе съ существительнымъ). Твердое или мягкое окончаніе. Степень сравненія (въ качественныхъ). Производство слова (корень, окончаніе и т. д.).

Имя числительное. Какое числительное. Къ какому слову относится. Родъ, число, падежъ. Образованіе числительнаго и правописаніе его.

Мѣстоименіе. Какое мѣстоименіе. Какое лицо (въ личныхъ). Къ какому слову относится. Родъ, число, падежъ. Образованіе и правописаніе.

Глаголъ. Начало слова. Залогъ. Наклоненіе. Видъ. Время. Лицо. Число. Родъ (въ прошедшемъ времени). Спряженіе. Образованіе слова (Корень, приставка, производственныя буквы, примѣта, окончаніе). Замѣчаніе относительно правописанія.

Причастіе. Какое причастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ). Время. Число. Родъ. Падежъ. Образованіе слова, причастное окончаніе. Правописаніе.

Дѣепричастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ). Время. Образованіе слова и окончаніе.

Нарѣчіе. Какое нарѣчіе. Степень (въ качественныхъ). Производство слова. Правописаніе нарѣчія.

Предлогъ. Какой предлогъ (слитный, отдѣльный; простой, сложный). Какимъ падежомъ управляетъ.

Союзъ. Какой союзъ. Роль союза.

Междометіе. Значеніе междометія.

(Кромѣ того, въ нѣкоторыхъ случаяхъ различается удареніе).

К. Ельницкій.

*) Устный и письменный грамматическій разборъ не безъ основанія считается однимъ изъ полезнѣйшихъ упражненій при обученіи грамматикѣ. Привыкая отдавать себѣ отчетъ въ каждой грамматической формѣ, въ малѣйшемъ измѣненіи слова, ученики невольно осваиваются съ правильными грамматическими и логическими формами, и тѣмъ совершенствуютъ свою рѣчь, какъ устную, такъ и письменную. Мало того: частое упражненіе въ разборѣ правильнаго текста, а въ особенности соединяемыя съ нимъ упражненія въ склоненіи и спряженіи словъ, служатъ важнымъ противовѣсомъ развитію въ дѣтяхъ мѣстныхъ неправильностей языка, которыя могутъ быть искоренены только сознательною работою учащагося надъ своею рѣчью.

Упражненія въ грамматическомъ разборѣ могутъ принести дѣйствительную пользу учащимся лишь при слѣдующихъ условіяхъ: во-1-хъ, когда онъ будетъ производиться какъ можно чаще, и во-2-хъ, если будетъ происходить въ системѣ. Частое упражненіе въ разборѣ пріучитъ дѣтей сознательно пользоваться правильными грамматическими формами, а также познакомитъ ихъ съ правильнымъ строемъ языка; система же, которой слѣдуетъ держаться при разборѣ, имѣетъ то значеніе, что, устанавливая строгую послѣдовательность въ разборѣ каждой грамматической формы, своевременно указываетъ дѣтямъ на пропуски, сдѣланные ими при разборѣ, и вообще облегчаетъ самую работу. Систему эту можно найти въ любомъ учебникѣ грамматики; а потому было бы излишне приводить ее здѣсь. Скажемъ только, что система не можетъ и не должна быть сообщаема учащимся раньше, чѣмъ они познакомились съ грамматическими формами собственно путемъ практики. Нѣтъ надобности также сообщать ее всю сразу; лучше всего если ученики сами пріучатся разбирать каждое слово въ предѣлахъ пройденнаго ими изъ грамматики, и впослѣдствіи, вмѣстѣ съ учителемъ, установятъ порядокъ, котораго слѣдуетъ держаться при разборѣ цѣлаго предложенія и каждаго слова въ отдѣльности. Что касается въ частности до синтаксическаго разбора, то онъ во всякомъ случаѣ долженъ предшествовать разбору этимологическому. Дѣлается это на томъ основаніи, что многія этимологическія формы словъ могутъ быть указаны только посредствомъ опредѣленія синтаксической роли этихъ словъ; въ доказательство достаточно будетъ привести опредѣленіе звательнаго падежа въ словахъ

*) П. Солопина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

обращенія, указаніе рода въ именахъ прилагательныхъ и мѣстоименіяхъ, являющихся опредѣлительными словами къ подлежащему или дополненію, и т. п. Наконецъ, послѣ синтаксическаго и этимологическаго разбора, непремѣнно долженъ слѣдовать разборъ орѳографическій, главнѣйшая цѣль котораго заключается въ томъ, чтобы показать примѣненіе законовъ синтаксиса и этимологіи собственно къ правиламъ правописанія.

При всякомъ разборѣ весьма полезно, не довольствуясь со стороны учениковъ объясненіемъ *наличныхъ* формъ, требовать отъ нихъ отвѣтовъ и на формы предполагаемыя, возможныя или придуманныя. Такъ, напримѣръ, если въ разбираемомъ текстѣ попадается простое краткое предложеніе, то учитель можетъ заставить дѣтей распространить его (амплификація); равнымъ образомъ, по требованію учителя, ученики могутъ измѣнить данное предложеніе такимъ образомъ, что изъ полнаго сдѣлаютъ сокращеннымъ, и наоборотъ; изъ личнаго—безличнымъ, и наоборотъ; изъ главнаго—придаточнымъ, и наоборотъ; подлежащее въ одномъ и томъ же предложеніи сдѣлаютъ дополненіемъ, а дополненіе подлежащимъ; могутъ выразить подлежащее съ его опредѣленіями въ другомъ родѣ и числѣ, сказуемое—глаголъ въ различныхъ залогахъ, видахъ и временахъ, и т. д. Не говоря уже о большемъ закрѣпленіи въ памяти учащихся грамматическихъ знаній, упражненія такого рода имѣютъ еще то достоинство, что при помощи ихъ дѣти развиваютъ свой даръ слова, быстроту соображенія и вообще овладѣваютъ богатствомъ своего роднаго языка.

Собственно письменный разборъ производится по заранѣе данному учителемъ образцу, при чемъ соблюдается тотъ же порядокъ, какъ и при устномъ разборѣ. Чтобы показать, какъ дѣлается письменный разборъ, учитель беретъ какой-нибудь текстъ и разбираетъ его на классной доскѣ сначала синтаксически, потомъ этимологически и, наконецъ, орѳографически. Для этого онъ составляетъ извѣстную схему для каждаго разбора, которую ученики записываютъ и которою затѣмъ пользуются при самостоятельномъ письменномъ разборѣ дома или въ классѣ.

Повѣрка письменнаго разбора производится слѣдующимъ образомъ: учитель беретъ тетрадку одного ученика и по ней вслухъ читаетъ работу; остальные слѣдятъ за чтеніемъ по своимъ тетрадямъ. Прочитавъ разборъ какого-нибудь слова или предложенія, учитель спрашиваетъ или такъ: вѣрно ли разобрано данное слово

или предложеніе, нѣтъ ли пропусковъ и нѣтъ ли чего лишняго; или же заставляетъ названнаго ученика разобрать такое-то слово или предложеніе на-память. Весь классъ въ это время имѣетъ полную возможность исправить замѣченныя учителемъ неправильности разбора, дополнить его чѣмъ слѣдуетъ и исключить лишнее. Просмотръ еще двухъ или трехъ тетрадокъ убѣждаетъ учителя, въ какой степени удовлетворительно выполнена работа учениковъ и насколько внимательно отнеслись они къ его поправкамъ и замѣчаніямъ. Можно также, заставивъ вызваннаго ученика разбирать на-память данный текстъ, слѣдить въ это время по его тетрадкѣ и дѣлать вслухъ должныя исправленія.

П. Солонина.

2. Диктовка.

*) Диктовка имѣетъ значеніе упражненія, служащаго для повѣрки и для окончательнаго закрѣпленія ороографическихъ знаній и умѣній. Диктовка для повѣрки знаній находитъ себѣ мѣсто во второмъ и въ третьемъ году школьнаго ученія; въ первомъ же году диктовка имѣетъ лишь значеніе упражненія для анализа рѣчи, для воздѣйствія на слухъ учениковъ. Соотвѣтственно послѣдней цѣли, диктовка можетъ быть съ пользою употребляема во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, гдѣ письмо расходится съ произношеніемъ; здѣсь диктовка служитъ хорошимъ дополненіемъ къ грамматическимъ и ороографическимъ упражненіямъ. Понятно, что для достиженія названной цѣли, диктовка не должна имѣть экзаменаціоннаго характера: учитель громко, ясно, раздѣльно произноситъ фразу; ученики повторяютъ фразу въ цѣломъ и по частямъ, каждое слово отдѣльно и по слогамъ,—а потомъ уже и пишутъ.

Что диктовать? Матеріалъ для диктовки долженъ быть заранѣе приготовленъ учителемъ: онъ долженъ быть приноровленъ къ извѣстнымъ требованіямъ и соображенъ съ знаніями и умѣньемъ учениковъ. Лучше всего для упражненій на извѣстное правило правописанія диктовать примѣры, нарочно для того составленные (примѣры, а не статьи, потому что примѣры не представляютъ такой труд-

*) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ роднаго языка въ начальной школѣ“.

ности для пониманія ихъ содержанія и даютъ учащимся возможность сосредоточить все свое вниманіе исключительно на правописаніи).

Примѣры эти должны быть составлены такимъ образомъ, чтобы въ каждомъ изъ нихъ встрѣчалось то правило, на которое упражняются ученики; еще лучше, если правило это и въ короткомъ примѣрѣ повторяется нѣсколько разъ. Могутъ встрѣчаться въ примѣрѣ и правила уже извѣстныя ученикамъ, что необходимо и для повторенія, и для того, наконецъ, чтобы заставить ученика быть всегда настороже, всегда думать о томъ, что пишетъ, подводить данные случаи подъ извѣстныя уже ему правила; *но нужно стараться, чтобы въ диктуемыхъ примѣрахъ не встрѣчалось правилъ, еще неизвѣстныхъ ученикамъ;* иначе ученикъ легко впадетъ въ ошибку, которая повлечетъ за собою преждевременное объясненіе правила.

Примѣры должны быть просты и доступны по своему содержанію, по указанной выше причинѣ; но при своей простотѣ и доступности они не должны быть безсодержательны и совершенно пусты, иначе они оттолкнутъ отъ себя учениковъ. Требованіе это всего труднѣе выполнить при составленіи примѣровъ на первыя правила правописанія, когда ученикамъ извѣстно одно или два правила.

Тѣ же требованія учитель выполняетъ и по отношенію къ формѣ и величинѣ диктуемаго: форма, при простотѣ и доступности содержанія, можетъ въ свою очередь затруднить учениковъ; лучше всего, если диктуемые примѣры, по крайней мѣрѣ на первое время, состоятъ изъ короткихъ повѣствовательныхъ предложеній. Хорошій матеріалъ для этого представляютъ пословицы и поговорки, уже извѣстныя ученикамъ, или же такія, содержаніе которыхъ не потребуетъ большихъ объясненій, не остановитъ, такимъ образомъ, занятій, не отвлечетъ вниманія учениковъ отъ настоящаго дѣла.

При началѣ занятій, въ первый годъ обученія дѣтей чтенію и письму, слѣдуетъ диктовать сперва отдѣльныя слова (во время прохожденія букваря), а потомъ цѣлыя предложенія; диктовка же статей почти невозможна въ это время. Ребенокъ, занятый исключительно механической стороной письма, отысканіемъ встрѣчающихся въ диктуемомъ правилѣ правописанія, не въ состояніи вдумываться еще въ отношеніе и связь мыслей.

Только по достаточномъ упражненіи, учитель переходитъ мало-по-малу къ диктовкѣ болѣе трудныхъ, какъ по формѣ, такъ и по содержанію, статей.

Какъ диктовать? Принимая во вниманіе, что занятія диктовкой не могутъ быть особенно интересны для дѣтей, учитель не будетъ занимать своихъ учениковъ этими упражненіями въ теченіе цѣлаго часа: десять-двадцать минутъ — это самое большее, что можетъ быть удѣлено на эти упражненія. Гораздо лучше чаще повторять упражненіе, ограничиваясь каждый разъ нѣсколькими примѣрами. На первое время очень важно не количество продиктованнаго, а то, какъ будетъ продиктованное разъяснено; важны навыки, привычка сознательнаго отношенія къ диктуемому, умѣнье пользоваться правилами, находить ихъ и примѣнять къ дѣлу. Чѣмъ больше будутъ упражняться въ этомъ дѣти, тѣмъ больше по объему можно диктовать имъ за одинъ разъ.

Когда ученикамъ дается сразу *нѣсколько* правилъ, то дѣти, вслѣдствіе этого, не въ состояніи бываютъ даже и запомнить этихъ правилъ. А потому нельзя не признать законности слѣдующаго требованія: *правила должны быть сообщаемы постепенно и въ системѣ.*

При нормальномъ веденіи дѣла, занятія правописаніемъ будутъ состоять изъ грамматически-орѳографическихъ упражненій и изъ диктовки на одно и то же правило; такимъ образомъ, различными упражненіями легче и скорѣе будетъ достигнута цѣль.

Порядокъ сообщенія правилъ вполнѣ обусловливается системою, въ которой сообщаются грамматическія знанія; отъ успѣха же въ правописаніи, т.-е. умѣнья примѣнять данное правило къ практикѣ, будетъ, въ свою очередь, зависѣть и дальнѣйшее сообщеніе свѣдѣній грамматическихъ. Правила, такимъ образомъ, сообщаются по одному; мало того, если правило состоитъ изъ нѣсколькихъ положеній, то оно дается не сразу, а по частямъ: пусть дѣти запомнятъ и практически усвоятъ прежде одну его сторону, а потомъ уже и другую.

Было бы, казалось, излишне доказывать необходимость положенія: *учитель до тѣхъ поръ не переходитъ къ новому, пока старое не будетъ обстоятельно усвоено учениками;* между тѣмъ какъ рѣдко можно видѣть соблюденіе этого правила при занятіяхъ орѳографіею. Обыкновенно занятія эти идутъ очень быстро, одно правило смѣняется другимъ прежде, чѣмъ ученики успѣютъ его усвоить; въ одинъ урокъ сообщается нѣсколько правилъ заразъ; и ученики, не усвоивъ хорошенько новаго, забываютъ въ то же время и старое, пройдутъ всю грамматику, выучатъ всѣ правила правописанія, а пишутъ все-

таки безграмотно. Пусть ученики узнаютъ меньшее число правилъ, пусть въ теченіе всего элементарнаго курса учитель сообщитъ имъ хотя двадцать главнѣйшихъ и необходимѣйшихъ правилъ, но за то нужно добиться, чтобы на эти правила ученики не ошибались; а это будетъ достигнуто тогда, когда учитель, сообщивъ правило, заставитъ дѣтей выполнить рядъ упражненій для примѣненія даннаго правила къ практикѣ.

Недостаточно дать ученику правило, *нужно показать ему путь примѣненія этого правила къ практикѣ.* Предположимъ, что ученики путемъ наблюденій выработали, при помощи учителя, правило относительно безошибочнаго письма сомнительныхъ гласныхъ. Было бы ошибочно со стороны учителя, если бы онъ тотчасъ послѣ разъясненія правила заставилъ учениковъ писать подъ диктовку примѣры на это правило: ученики еще не въ состояніи пользоваться правиломъ при письмѣ, потому что не знаютъ еще, какъ нужно примѣнять это правило къ дѣлу. Учитель поступаетъ такимъ образомъ: прежде чѣмъ данный примѣръ будетъ написанъ учениками, учитель останавливаетъ ихъ вниманіе на тѣхъ словахъ, въ которыхъ есть сомнительные гласные звуки, заставляетъ указать эти звуки, объяснить, почему звуки слышны не ясно, заставляетъ измѣнить слова и опредѣлить такимъ образомъ настоящій звукъ; только послѣ того, какъ ученики узнаютъ путь примѣненія правила къ практикѣ, они и могутъ писать слово. Когда такимъ образомъ написано будетъ нѣсколько примѣровъ, можно надѣяться, что ученики усвоятъ способъ, какъ слѣдуетъ пользоваться правиломъ, послѣ чего учитель прямо диктуетъ примѣръ, и уже по написаніи его требуетъ отчета, почему слѣдуетъ писать извѣстное слово такъ, а не иначе...

Нужно признать неправильнымъ тотъ способъ диктовки, *когда учитель диктуетъ не всю фразу вдругъ, а даетъ ее по одному слову;* слѣдствіемъ этого является у учениковъ рядъ ошибокъ, происходящихъ отъ непониманія ими диктуемаго. Нельзя не согласиться въ то же время, что начинающему трудно запомнить длинную фразу; поэтому нужно диктовать короткіе примѣры, нужно большее число разъ повторять эти примѣры,—какъ самому учителю, такъ и ученикамъ, прежде чѣмъ послѣдніе приступятъ къ писанію ихъ. Можно, наконецъ, съ пользой употреблять и слѣдующій пріемъ: примѣръ отъ начала до конца произноситъ учитель, повторяютъ ученики, а потомъ, когда дѣти усвоятъ, по крайней мѣрѣ содержаніе, при-

мѣра, учитель диктуетъ его по словамъ, наблюдая при этомъ, чтобы слова не произносились имъ въ то время, когда ученики пишутъ, а только по написаніи продиктованнаго прежде слова. Но такой пріемъ можно допустить только на самое первое время занятій, такъ какъ ученики скоро пріучатся запоминать сразу цѣлыя предложенія. Такимъ образомъ, при самой диктовкѣ, *ученики прежде должны хорошо запомнить продиктованное, подумать о тѣхъ правилахъ, которыя встрѣчаются здѣсь, а потомъ уже писать.*

Диктовка на урокъ. Въ послѣдній годъ школьнаго ученія, когда ученики познакомятся съ большинствомъ правилъ правописанія, полезно задавать „*диктовку на урокъ*“. Учитель, выбравъ изъ книги для класснаго чтенія подходящую статью, въ которой встрѣчалось бы возможно большее число извѣстныхъ ученикамъ правилъ, указываетъ эту статью ученикамъ и задаетъ ее на урокъ для заучиванія въ орѳографическомъ отношеніи, заявляя при этомъ, что статья эта будетъ продиктована на слѣдующемъ урокѣ. Дѣти должны дома внимательно изучать правописаніе каждаго въ статьѣ слова, чтобы быть въ состояніи написать ее подъ диктовку безъ ошибокъ. Въ слѣдующемъ урокѣ разученная статья диктуется, и учитель повѣряетъ степень домашней подготовки ученика. Подготавливаясь къ диктовкѣ путемъ внимательнаго изученія статьи въ орѳографическомъ отношеніи, ученикъ черезъ это невольно замѣчаетъ и запоминаетъ различные орѳографическіе случаи; призывая на помощь зрѣнію грамматическія знанія, внимательно всматриваясь въ каждое слово и объясняя себѣ его правописаніе, ученикъ тверже укрѣпляется въ орѳографіи.

Во второмъ классѣ начальной школы, когда дѣтямъ еще неизвѣстна большая часть правилъ правописанія, упражненіе это можетъ быть практикуемо въ слѣдующей формѣ: учитель изъ цѣлой статьи выбираетъ лишь нѣсколько подходящихъ фразъ, указываетъ въ нихъ тѣ формы, которыя дѣти должны замѣтить, что и служитъ задачею урока. На слѣдующемъ урокѣ учитель диктуетъ заданныя на урокъ фразы и требуетъ отъ учениковъ объясненія тѣхъ формъ, кои дѣтямъ были указаны ранѣе.

Когда и какъ провѣрять продиктованное? И при соблюденіи учителемъ всѣхъ указанныхъ выше требованій, относительно правильности веденія диктовки, ученики все-таки часто впадаютъ въ такія ошибки, которыя могутъ быть исправлены самими ошибив-

шимися, а потому необходимо заставлять учениковъ *повѣрять написанное*: ученикъ долженъ внимательно прочитать то, что онъ написалъ, разсмотрѣть по буквамъ каждое слово, подумать и исправить найденныя ошибки. При постоянномъ требованіи такой провѣрки, у ученика со временемъ образуется привычка всегда повѣрять написанное, образуется орѳографическая зоркость, и умѣнье находить и исправлять свои ошибки.

Но такая повѣрка не можетъ еще служить ручательствомъ, что всѣ ученики класса написали безошибочно, что всѣ они знаютъ и понимаютъ основанія, по которымъ написали такъ, а не иначе; а потому необходимо ввести еще и *повѣрку подъ руководствомъ учителя*.

Повѣрка эта можетъ быть различна; она ведется или тотчасъ по написаніи, или же спустя нѣсколько времени,—черезъ нѣсколько дней. Въ первомъ случаѣ учитель диктуетъ короткія предложенія и провѣряетъ продиктованное по написаніи каждаго предложенія; во второмъ случаѣ онъ диктуетъ заразъ цѣлыя статьи, беретъ къ себѣ на домъ написанное учениками, и только черезъ нѣсколько дней, необходимыхъ для пересмотра тетрадей, производитъ исправленіе диктовки.

Послѣдній способъ диктовки и исправленія продиктованнаго встрѣчается въ практикѣ чаще, чѣмъ первый, между тѣмъ какъ слѣдовало бы поступать наоборотъ. Для практическаго усвоенія извѣстнаго правила необходимо нужно, чтобы это правило возможно чаще встрѣчалось въ диктуемомъ, вслѣдствіе чего статьи и неудобны для такой диктовки, какъ это уже и замѣчено было выше. Чтобы вполнѣ освоить ученика съ правиломъ, ознакомить его настолько, чтобы онъ безъ труда находилъ его въ диктуемомъ, не задумавшись сумѣлъ бы подвести данный случай подъ извѣстное правило, необходимо нужно не только показать ученику путь нахожденія и приложенія къ практикѣ извѣстнаго правила, но и постоянно останавливать его вниманіе на такихъ случаяхъ, заставлять его думать о томъ, какъ онъ пишетъ то или другое слово, и почему нужно писать такъ, а не иначе. Но всего этого и не бываетъ, и не можетъ быть если учитель производитъ исправленіе диктуемаго черезъ нѣсколько дней послѣ того, какъ была сдѣлана диктовка.

Сверхъ всего этого, исправленіе продиктованнаго тотчасъ же послѣ написанія необходимо и по другимъ соображеніямъ. Ученикъ

впадаетъ въ ошибки при письмѣ не только отъ недостатка вниманія, но и отъ ошибочнаго примѣненія того или другого правила, вслѣдствіе неправильнаго пониманія правилъ или исключеній изъ этихъ правилъ, а еще чаще вслѣдствіе поспѣшности. Нерѣдко ученикъ затрудняется при этомъ настолько, что останавливается въ нерѣшительности, не зная, какое слѣдуетъ примѣнить правило къ данному случаю, и ждетъ помощи учителя... Какъ въ томъ случаѣ, когда ученикъ неправильно приложилъ правило къ данному слову, такъ и тогда, когда онъ не пришелъ ни къ какому окончательному рѣшенію, затруднился примѣнить то или другое правило,—въ обоихъ случаяхъ чрезвычайно важно сдѣлать надлежащія разъясненія тотчасъ же послѣ того, какъ сдѣлана ошибка, показать, какое правило примѣняется къ встрѣтившемуся случаю, вслѣдъ за той минутой, когда ученикъ понялъ свое незнаніе, почувствовалъ необходимость въ помощи учителя, пока въ немъ еще возбужденъ интересъ къ этому, пока въ немъ еще есть нѣкоторое напряженіе мысли. Исправленіе, сдѣланное въ эту минуту, во-время оказанная помощь скорѣе приведутъ къ хорошимъ результатамъ. Какой же смыслъ исправлять ошибки тогда, когда онѣ перестали уже интересовать ученика, когда исправленіе отдѣлено отъ времени, въ которое была сдѣлана ошибка, многими различными упражненіями?—Такія исправленія, какъ увидимъ мы ниже, допускаются, но они уже преслѣдуютъ иную цѣль, ведутся иначе и не въ такихъ размѣрахъ, какъ исправленія при диктовкѣ для усвоенія извѣстнаго правила.

Такимъ образомъ, исправленіе ведется въ классѣ совмѣстно и одновременно съ диктовкой. Такъ какъ эти исправленія не составляютъ сами по себѣ конечной цѣли занятій, а служатъ только средствомъ къ тому, чтобы образовать въ ученикахъ привычку и дать имъ умѣнье самостоятельно находить ошибки въ написанномъ и вообще писать правильно, то упражненія эти должны быть видоизмѣняемы: на первое время они ведутся при бо́льшей помощи учителя, а впослѣдствіи при бо́льшей самостоятельности учениковъ...

При такомъ способѣ исправленія ошибокъ нѣтъ особой надобности вызывать одного изъ учениковъ къ классной доскѣ. На первое время упражненій въ диктовкѣ, писаніе на классной доскѣ только отвлекло бы вниманіе учениковъ и помѣшало бы самымъ занятіямъ. Важно, чтобы ученикъ научился повѣрять ошибки въ своей тетради, внимательно прочитывая имъ же самимъ написанное, вслушиваясь

въ указаніе правилъ, относящихся къ данному слову, разбиралъ бы по слогамъ, по буквамъ это слово, и такимъ путемъ доходилъ бы до нахожденія у себя ошибокъ. Нахожденіе же ошибокъ на классной доскѣ, въ написанномъ другимъ ученикомъ, требуетъ уже нѣкотораго умѣнья, навыка, извѣстной быстроты, почему и допускается только при дальнѣйшихъ занятіяхъ. Когда путемъ такихъ упражненій ученики пріучатся находить въ своихъ тетрадяхъ ошибки при помощи учителя, когда они освоятся съ нѣкоторыми правилами правописанія, тогда измѣняется и характеръ исправленія продиктованнаго. Одинъ изъ учениковъ пишетъ на классной доскѣ: по написаніи продиктованной фразы, каждый, внимательно просмотрѣвъ написанное въ своей тетради, смотритъ на доску, сравниваетъ написанное на доскѣ съ тѣмъ, что написано на тетради, и заявляетъ учителю о замѣченныхъ на доскѣ ошибкахъ, приводя при этомъ и тѣ основанія, по которымъ, по его мнѣнію, нужно писать иначе. Всѣ остальные ученики слушаютъ исправленіе товарища и слѣдятъ не только за его рѣчью (правильно или неправильно говоритъ онъ), но и провѣряютъ написанное въ своихъ тетрадяхъ. Лучше всего, если вызванный для отвѣта ученикъ въ состояніи просмотрѣть все написанное на доскѣ, и указать, если не всѣ, то, по крайней мѣрѣ, большую часть сдѣланныхъ тамъ ошибокъ; но сразу достигнуть такого умѣнья невозможно, для этого нужны упражненія. Нерѣдко бываетъ, что ученикъ, замѣтившій ошибку на доскѣ, не видитъ этой ошибки у себя въ тетради; поэтому-то и необходимо требовать, чтобы ученики, исправляя ошибки, смотрѣли бы не только на доску, но и въ свои тетради, чтобы они постоянно сравнивали и то и другое, такъ какъ главная цѣль состоитъ здѣсь не въ томъ только, чтобы исправить ошибки на доскѣ, но, главнымъ образомъ, — указать и исправить ошибки каждаго ученика. При соблюденіи этихъ требованій, исправляющій ошибки товарища, находя разницу между написаннымъ на доскѣ и у себя въ тетради, и заключая отсюда о неправильности написаннаго на доскѣ, нерѣдко будетъ заявлять о своихъ собственныхъ ошибкахъ, почему и необходимо требовать отъ всѣхъ учениковъ, чтобы они, внимательно слѣдя за тѣмъ, что говоритъ ихъ товарищъ, всегда были бы готовы исправить его ошибки. Такимъ образомъ, исправленіе принимаетъ видъ живой, интересующей всѣхъ учениковъ классной работы, гдѣ каждому хочется быть вызваннымъ для

исправленія, гдѣ каждый прислушивается, правильно ли говоритъ товарищъ, исправляющій ошибки другого.

Но учитель не можетъ останавливаться на одномъ исправленіи самими учениками написаннаго на доскѣ: такое исправленіе еще не можетъ ручаться, что всѣ ученики исправятъ вмѣстѣ съ этимъ ошибки и въ своихъ тетрадяхъ... Послѣдній, по исправленіи всѣхъ ошибокъ на классной доскѣ, заставляетъ учениковъ смотрѣть въ тетради и, спрашивая ихъ то объ одномъ, то о другомъ словѣ, ставитъ каждаго изъ нихъ въ необходимость повѣрять написанное въ тетради. Тамъ, гдѣ ошибка можетъ быть обнаружена путемъ внимательнаго чтенія, учитель заставляетъ одного изъ учениковъ читать, остальные же внимательно слѣдятъ за читающимъ, прочитывая про себя то же самое...

По исправленіи всего продиктованнаго въ теченіе извѣстной части урока, ученики должны въ классѣ или же внѣ класса, во-первыхъ, правильно написать въ концѣ диктовки всѣ слова, въ которыхъ сдѣланы ими ошибки, а во-вторыхъ, еще разъ переписать безъ ошибокъ все продиктованное.

Повѣрочные диктанты. Описанные выше способы диктовки и повѣрки продиктованнаго служатъ средствомъ къ практическому усвоенію сообщеннаго правила, при чемъ отчасти повторяются и правила, уже извѣстныя, сообщенныя дѣтямъ прежде. Кромѣ такихъ диктовокъ, учитель долженъ отъ времени до времени производить еще и *повѣрочныя диктовки.* Повѣрочный диктантъ бываетъ двухъ родовъ: а) диктантъ для повѣрки усвоенія вновь сообщеннаго правила и б) диктантъ для повѣрки и, вмѣстѣ съ тѣмъ, для повторенія цѣлой группы правилъ правописанія.

При диктовкѣ примѣровъ на извѣстное правило ученикъ заранѣе предугадываетъ, что въ каждомъ примѣрѣ есть слово, соотвѣтствующее тому правилу, на которое онъ упражняется, вслѣдствіе этого онъ безъ особаго труда находитъ это слово и примѣняетъ къ нему хорошо извѣстное ему правило, чего бы онъ, можетъ быть, и не сдѣлалъ при другихъ условіяхъ, хоть, напримѣръ, въ такомъ случаѣ когда въ диктуемомъ встрѣчается много различныхъ правилъ, хотя и извѣстныхъ ученику, но присутствіе которыхъ въ диктовкѣ онъ заранѣе предугадать не можетъ. Если ученикъ и въ этомъ послѣднемъ случаѣ не погрѣшитъ противъ извѣстнаго правила, то этимъ самымъ онъ докажетъ свое практическое умѣнье прилагать правило

при письмѣ, докажетъ достаточное и полное усвоеніе даннаго правила.

При диктовкѣ на извѣстное правило имѣется въ виду, главнымъ образомъ, усвоеніе этого правила; хотя при этомъ и повторяются правила, прежде сообщенныя, но это дѣлается какъ бы вскользь; на этомъ особенно не сосредоточивается вниманіе ученика, къ тому же повторяются не всѣ правила, а только тѣ, которыя случайно встрѣтятся въ примѣрѣ. Такимъ образомъ, легко можетъ быть, что въ теченіе извѣстнаго періода ученикъ ни разу не встрѣтится съ какимъ-нибудь прежде сообщеннымъ правиломъ. Кромѣ всего этого, учитель долженъ узнать, какъ усвоили ученики извѣстную группу правилъ правописанія, насколько каждый ученикъ отдѣльно успѣлъ въ орѳографіи за извѣстный періодъ времени; полезно узнать объ этомъ и самимъ ученикамъ. Отсюда является необходимость въ такой диктовкѣ, которая бы удовлетворяла этимъ требованіямъ. Отъ результата этой диктовки зависятъ и дальнѣйшія упражненія въ правописаніи: учитель пойдетъ дальше, сообщитъ новое правило, или же остановится на повтореніи пройденнаго и продѣлаетъ рядъ упражненій съ этою цѣлью.

Такимъ образомъ, провѣрочныя диктовки допускаются только въ рѣдкихъ случаяхъ,—три-четыре раза въ годъ. Въ первый годъ обученія и во всю первую половину втораго года повѣрочныхъ диктовокъ не бываетъ, такъ какъ еще нечего повѣрять; всѣ занятія учителя въ это время должны состоять исключительно въ диктовкѣ словъ и фразъ на сообщенныя правила,—въ составленіи фразъ и въ пріисканіи словъ, подходящихъ подъ извѣстное правило, самими учениками, а самое главное—въ соотвѣтствующихъ грамматически-орѳографическихъ упражненіяхъ.

Повѣрочный диктантъ для полнаго повторенія всего пройденнаго ведется такимъ образомъ: выбирается статья, которая должна заключать въ себѣ или правила извѣстнаго отдѣла, или же всѣ пройденныя правила (удобно также диктовать съ этою цѣлью и *примѣры* на *различныя* правила правописанія). Статья диктуется отъ начала до конца. Послѣ этого учитель заставляетъ учениковъ разобрать орѳографически продиктованное. Такъ какъ правописаніе очень часто зависитъ отъ пониманія смысла, то и разборъ начинается съ раздѣленія продиктованнаго на предложенія, причемъ указывается и отношеніе разбираемыхъ мыслей между собою. Послѣ такого разбора уче-

никамъ нетрудно разставить въ продиктованномъ и знаки препинанія. Послѣ этого одинъ изъ учениковъ читаетъ по своей тетради продиктованное, и каждый разъ, гдѣ слѣдуетъ, останавливается; называетъ поставленный въ этомъ мѣстѣ знакъ и объясняетъ, почему здѣсь нужно поставить тотъ, а не другой знакъ; когда и это будетъ сдѣлано, учитель заставляетъ повторить, по вопросамъ, всѣ извѣстныя ученикамъ правила о знакахъ препинанія. Повтореніе ведется въ системѣ, въ связи съ повтореніемъ о предложеніи; но предложеніе повторяется настолько, насколько это нужно для повторенія о знакахъ препинанія. Послѣ такого повторенія учитель вопросами останавливаетъ учениковъ на встрѣтившихся въ продиктованной статьѣ правилахъ правописанія буквъ и дѣлаетъ въ связи съ этимъ разборомъ этимологическій. Послѣ разбора и исправленія учениками всего продиктованнаго, производится повтореніе всего пройденнаго (или отдѣла) въ системѣ; въ связи съ этимъ, какъ и при повтореніи о знакахъ препинанія, повторяется и этимологія, но настолько, насколько это нужно для объясненія правилъ правописанія. Каждое положеніе, каждое правило закрѣпляется, сверхъ того, соотвѣтствующими примѣрами, которые ученики придумываютъ отъ себя.

Диктантъ для провѣрки практическаго усвоенія сообщенныхъ въ извѣстный періодъ времени правилъ ведется нѣсколько иначе. Выбравъ удовлетворяющую настоящимъ требованіямъ статью, учитель диктуетъ ее ученикамъ; затѣмъ, когда вся статья будетъ продиктована, ученики внимательно просматриваютъ написанное и, по самостоятельномъ исправленіи, отдаютъ тетради учителю, который и повѣряетъ ихъ у себя на дому. Повѣрка эта укажетъ, насколько усвоили пройденныя правила какъ всѣ вообще ученики класса, такъ и отдѣльныя личности, какія правила усвоены лучше и какія хуже, чѣмъ и опредѣлится, что изъ пройденнаго требуетъ повторительныхъ упражненій.

Учитель не исправляетъ самъ ошибокъ, а только подчеркиваетъ ихъ, исправляютъ же ихъ сами ученики. Чтобы исправленіе это принесло больше пользы, оно соединяется съ повтореніемъ. Учитель, повѣривъ тетради, выписываетъ изъ нихъ всѣ ошибки, распредѣляя ихъ на ошибки въ знакахъ и на ошибки въ буквахъ, при чемъ различаетъ ошибки, сдѣланныя большинствомъ учениковъ, отъ ошибокъ, встрѣчающихся у отдѣльныхъ личностей. Придя въ классъ, учитель, не раздавая еще ученикамъ тетрадей, диктуетъ цѣлыя пред-

ложенія (ошибки въ знакахъ), или же только отдѣльныя слова, и затѣмъ спрашиваетъ, какъ написали; послѣ чего сообщаетъ, какъ написано въ тетрадяхъ нѣкоторыхъ учениковъ. Когда всѣ ошибки такимъ образомъ будутъ исправлены, учитель раздаетъ тетради, и каждый ученикъ исправляетъ свои ошибки, руководствуясь тѣми объясненіями, кои передъ этимъ были сдѣланы.

Д. Тихомировъ.

***

*) **Письмо подъ диктовку.** Это упражненіе принадлежитъ къ наиболѣе распространеннымъ въ наше время. Оно начинается уже съ первыхъ уроковъ грамоты и проходитъ послѣдовательно черезъ весь курсъ начальной школы. Подобно списыванью, письмо подъ диктовку было въ большомъ употребленіи и въ прежнее время, а во многихъ школахъ оно положительно преобладало надъ всѣми остальными упражненіями. Но пріемы веденія его теперь и прежде — совершенно различны. Въ прежнее время на письмо подъ диктовку смотрѣли съ двухъ сторонъ: или какъ на способъ для опредѣленія познаній учащихся въ правописаніи, или же какъ на средство занять ихъ чѣмъ-нибудь такимъ, что, давая работу дѣтямъ, въ то же время давало бы нѣкоторую возможность отдохнуть учителю... Учитель бралъ первую попавшуюся ему книгу, разворачивалъ ее на-удачу и диктовалъ изъ нея какое-нибудь мѣсто; ученики писали какъ умѣли; по окончаніи диктовки, учитель забиралъ всѣ тетради учениковъ къ себѣ на-домъ и тамъ исправлялъ ихъ. Возвращая ихъ черезъ нѣкоторое время, онъ одобрялъ диктовку одного ученика и не одобрялъ другого; въ каждой тетрадкѣ выставлялось учителемъ или количество сдѣланныхъ ошибокъ, или же отмѣтка, которой, по мнѣнію учителя, заслуживала работа ученика. Получивъ тетради обратно, ученики первымъ дѣломъ справлялись, какую отмѣтку поставилъ имъ учитель, и затѣмъ уже, въ лучшихъ случаяхъ, обращали вниманіе и на сдѣланные имъ поправки. Замѣчено, что чѣмъ скупѣе ставилъ учитель свои отмѣтки, тѣмъ внимательнѣе относились къ исправленнымъ ошибкамъ его ученики. Вообще же ученики мало обращали вниманія на поправки учителя, а потому въ слѣдующій же разъ дѣлали тѣ самыя ошибки, надъ исправленіемъ которыхъ учитель такъ много и долго трудился. И учитель опять забиралъ тетрадки учениковъ,

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

опять принимался за свою сизифову работу, опять ученики кидались на учительскія отмѣтки и т. д. Однимъ словомъ диктантъ въ прежней школѣ употреблялся не для усвоенія учащимися пройденнаго грамматики, не для того, чтобы научить ихъ пользоваться на практикѣ правилами правописанія, а единственно только для провѣрки усвоеннаго; поэтому можно сказать, что въ прежнее время занятія диктантомъ походили скорѣе на экзаменъ, чѣмъ на обыкновенные уроки, которыми стараются научить дѣтей чему слѣдуетъ.

Диктовка бываетъ двухъ родовъ: *диктовка для усвоенія* извѣстнаго ореографическаго правила (статарная) и *диктовка повѣрочная* (курсорная). Цѣли и пріемы веденія ихъ совершенно различны; а потому мы должны сказать о каждой изъ нихъ особо. Диктовка для усвоенія правила представляетъ одно изъ такихъ упражненій, посредствомъ которыхъ дѣти научаются самостоятельно и съ полнымъ сознаніемъ примѣнять тѣ или другія правила ореографіи. Всѣмъ извѣстно, что какъ бы хорошо ни было усвоено нами правило правописанія, какъ бы внимательно мы къ нему не относились, но если намъ не представляется случая примѣнять его къ практикѣ письма, то оно мало-по-малу улетучивается изъ нашей памяти, и, наконецъ, мы его совсѣмъ забываемъ. Наоборотъ, чѣмъ чаще приходится намъ примѣнять это правило на практикѣ, тѣмъ вѣроятнѣе, что оно укрѣпится въ насъ и сдѣлается современемъ нашимъ неотъемлемымъ достояніемъ. Статарная диктовка съ этою именно цѣлью и употребляется: посредствомъ ея учитель имѣетъ полную возможность научить дѣтей писать грамматически-правильно, отдавая себѣ отчетъ, почему слѣдуетъ писать такъ, а не иначе.

Приступая къ **статарной** диктовкѣ, учитель долженъ прежде всего опредѣлить, *что, когда* и *какъ* диктовать своимъ ученикамъ. Относительно выбора матеріала для статарной диктовки необходимо поставить за правило, чтобы онъ каждый разъ соотвѣтствовалъ тому ореографическому правилу, съ которымъ учитель только-что познакомилъ учениковъ своихъ, или которое еще недостаточно хорошо ими усвоено. Такъ, напр., сообщивъ учащимся, что въ именахъ существительныхъ мужескаго рода, послѣ шипящихъ согласныхъ, ставится въ окончаніи ъ, а въ именахъ женскаго рода, послѣ тѣхъ же согласныхъ,—ь, учитель тотчасъ же заставитъ учениковъ примѣнять это правило къ соотвѣтствующей случаю диктовкѣ, выбравъ для нея такое мѣсто изъ хрестоматіи или составивъ собственные примѣры.

въ которыхъ возможно часто прямѣняется это правило. Само собою разумѣется, что въ каждой диктовкѣ для учениковъ долженъ представляться случай также и для примѣненія другихъ, извѣстныхъ уже имъ изъ предыдущаго, орѳографическихъ правилъ; иначе эти правила, за недостаткомъ случаевъ для ихъ примѣненія, могутъ легко испариться изъ памяти.—Въ виду такого практическаго характера статарной диктовки, ее слѣдуетъ употреблять какъ можно чаще и во всякомъ случаѣ послѣ ознакомленія учащихся съ каждымъ правиломъ правописанія. Для этого учитель, выбравъ соотвѣтствующее мѣсто изъ грамматической хрестоматіи или изъ книги для чтенія, читаетъ его сначала вслухъ, останавливаясь и оттѣняя преимущественно тѣ слова, въ которыхъ встрѣчается примѣненіе новаго для учениковъ правила; ученики, только-что познакомившіеся съ нимъ на урокѣ грамматики, обращаютъ вниманіе на эти слова и мысленно примѣняютъ къ нимъ необходимое правило. Затѣмъ учитель читаетъ первое предложеніе, произнося каждое его слово какъ можно громче и отчетливѣе и притомъ такъ, какъ оно обыкновенно произносится, а не такъ, какъ пишется. Неопытные учителя, яко бы для облегченія учениковъ, диктуютъ по отдѣльнымъ словамъ; но такой пріемъ рѣшительно не соотвѣтствуетъ цѣли, потому-что, вмѣсто предполагаемаго облегченія, еще болѣе затрудняетъ письмо подъ диктовку: не видя связи между словами одного и того же предложенія, пишущіе легко впадаютъ въ ошибки и недоразумѣнія. Такъ, напр., при диктовкѣ по отдѣльнымъ словамъ, дѣти неизбѣжно встрѣтятъ затрудненія въ постановкѣ родового окончанія именъ прилагательныхъ и нѣкоторыхъ мѣстоименій въ именительномъ падежѣ множественнаго числа, и во многихъ другихъ случаяхъ. Продиктовавъ первое предложеніе, учитель заставляетъ лучшаго ученика произнести его также громко и отчетливо, послѣ чего повторяютъ эту фразу еще нѣсколько учениковъ. Когда, такимъ образомъ, данное предложеніе напечатлѣется въ памяти всего класса, учитель спрашиваетъ учениковъ, какъ они напишутъ его и почему именно такъ, какой знакъ препинанія, гдѣ и почему поставятъ они; ученики объясняютъ все это, припоминаютъ требуемыя орѳографическія правила и исключенія,—и только послѣ такого разбора приступаютъ къ письму продиктованнаго предложенія. Само собою разумѣется, что учитель не станетъ требовать отъ учениковъ отчета въ написаніи тѣхъ словъ, которыя пишутся согласно съ существующимъ произношеніемъ; съ другой стороны, нѣтъ надобности

также останавливаться на словахъ, правописаніе которыхъ ученикамъ давнымъ-давно извѣстно, и учитель вполнѣ увѣренъ, что они напишутъ ихъ правильно. Задача учителя состоитъ въ томъ чтобы пріучить дѣтей пользоваться еще недостаточно усвоенными правилами письма, чтобы заставить ихъ быть постоянно на-сторожѣ, слѣдить за каждымъ движеніемъ своего пера и болѣе полагаться на собственныя знанія, чѣмъ на помощь учителя. На обязанности послѣдняго лежитъ только выборъ подходящаго къ данному случаю матеріала для диктовки да руководство занятіями учениковъ во время этого упражненія. Такимъ образомъ, статарная диктовка, въ томъ видѣ, въ какомъ она производится у лучшихъ изъ нашихъ педагоговъ, достигаетъ слѣдующихъ полезныхъ результатовъ: во-1-хъ, она пріучаетъ дѣтей внимательно относиться къ своему письму; во-2-хъ, укрѣпляетъ ихъ въ пользованіи правилами орѳографіи, и, въ-3-хъ, предупреждая ошибки въ письмѣ ихъ, тѣмъ самымъ не даетъ развиться привычкѣ писать неправильно.

Диктовка повѣрочная, или курсорная, задается совсѣмъ иными цѣлями: здѣсь уже не можетъ имѣть мѣста ни звуковой разборъ словъ, съ цѣлію предупредить ошибки въ письмѣ учениковъ, ни указаніе на то или другое правило орѳографіи. Курсорная диктовка употребляется собственно только для повѣрки, хорошо ли усвоенъ учениками извѣстный циклъ орѳографическихъ правилъ, а потому она можетъ быть употребляема на испытаніяхъ учениковъ при переходѣ ихъ изъ класса въ классъ, изъ одного отдѣленія школы въ другое. Не меньшее значеніе имѣетъ она для учителей и въ тѣхъ случаяхъ, когда ему необходимо удостовѣриться, на столько ли ясно и прочно усвоены его учениками пройденные правила, чтобы можно было идти съ ними дальше, или же правила эти требуютъ еще повторенія, разъясненія, практики. Такимъ образомъ, если статарная диктовка можетъ имѣть мѣсто почти въ каждомъ урокѣ правописанія, то диктовка повѣрочная умѣстна только въ концѣ учебнаго года или послѣ того, какъ пройденъ извѣстный отдѣлъ грамматики, и является необходимость перейти къ слѣдующему. Несмотря, однако, на строго-повѣрочный характеръ курсовой диктовки, не мѣшаетъ и здѣсь, для успѣха дѣла, ввести нѣкоторыя необходимыя улучшенія. Такъ и при курсорной диктовкѣ учитель лучше сдѣлаетъ, если будетъ диктовать не по отдѣльнымъ словамъ, а по цѣлымъ предложеніямъ; въ свою очередь, ученики не приступаютъ къ письму до тѣхъ поръ, пока

не услышатъ изъ устъ учителя и не замѣтятъ цѣлаго предложенія, —чего можно достигнуть при помощи повторенія. Чтобы не допустить со стороны дѣтей искаженія диктуемаго текста, перефразировки и неточностей, нѣкоторые учителя заставляютъ одного изъ учениковъ писать подъ диктовку на классной доскѣ, а остальные пишутъ на грифельныхъ доскахъ или въ тетрадкахъ; учитель старается употребить для этой цѣли лучшаго изъ учениковъ, чтобы письмо на доскѣ вышло какъ можно болѣе правильнымъ и чтобы остальные ученики могли свѣрять написанное на доскѣ съ тѣмъ, что они сами написали въ своихъ тетрадяхъ. На нашъ взглядъ, такая мѣра не вызывается особенной необходимостью, и была бы умѣстнѣе въ диктовкѣ статарной, при которой ставится цѣлью не столько повѣрка пройденнаго раньше, сколько самое усвоеніе правилъ правописанія и укрѣпленіе въ дѣтяхъ привычки пользоваться ими гдѣ и когда слѣдуетъ. Напротивъ того, въ диктовкѣ курсорной, чѣмъ самостоятельнѣе отнесутся дѣти къ диктуемому, чѣмъ лучше и для нихъ и для учителя: учитель своевременно узнаетъ пробѣлы и вообще слабыя стороны въ знаніяхъ своихъ учениковъ и, слѣдовательно, можетъ своевременно же пополнить ихъ, а учащіеся выиграютъ тѣмъ, что не будутъ отставать въ ученіи. Впрочемъ курсорную диктовку можно, безъ всякаго ущерба для дѣла, соединить съ диктовкой статарной: для этого стоитъ только, при диктовкѣ какого-нибудь мѣста изъ книги, подвергать звуковому разбору и вообще требовать отъ учениковъ объясненій относительно тѣхъ только словъ, въ правильномъ написаніи которыхъ учитель имѣетъ поводъ сомнѣваться, и дозволять писать сразу тѣ, относительно которыхъ этого сомнѣнія не существуетъ. По окончаніи диктовки, весьма полезнымъ представляется еще слѣдующій пріемъ. Когда продиктованное дѣтьми просмотрѣно и исправлено ими до этого, учитель, оставляя тетрадки у учениковъ, предлагаетъ сообразить и припомнить, *какія именно правила правописанія находятъ для себя здѣсь примѣненіе.* Пріемъ этотъ съ особеннымъ успѣхомъ можно употреблять тогда, когда пройденъ весь курсъ грамматики или, по крайней мѣрѣ, извѣстный отдѣлъ ея. Само собою разумѣется, что учитель требуетъ потомъ отъ учениковъ отчета въ томъ, что они нашли и открыли въ написанномъ ими подъ диктовку.

П. Солонина.

*) 1. Веденіе диктовки способствуетъ, съ одной стороны, выработкѣ въ ученикахъ навыка писать орѳографически-правильно, а съ другой—закрѣпленію и обращенію въ соотвѣтственный навыкъ сообщенныхъ имъ орѳографическихъ правилъ.

2. Когда ученики ознакомились со всѣми звуками и буквами, и даже еще при ознакомленіи съ ними, учитель дѣлаетъ такъ называемую *звуковую* диктовку. Онъ выразительно диктуетъ отдѣльныя слова или коротенькія предложенія, при чемъ, для предупрежденія ошибки, разлагаетъ съ учениками на звуки и буквы каждое диктуемое слово или, по крайней мѣрѣ, тѣ слова, правописаніе которыхъ можетъ ихъ затруднить. По мѣрѣ того, какъ ученики пріучаются при письмѣ руководствоваться звуковымъ составомъ словъ и не дѣлать ошибокъ при изображеніи слышимыхъ въ словахъ звуковъ, учитель все меньше и меньше останавливается на разложеніи словъ на звуки и, наконецъ, переходитъ къ диктовкѣ безъ разложенія ихъ на звуки. Но и въ этомъ послѣднемъ случаѣ онъ говоритъ ученикамъ, какую букву нужно писать въ диктуемомъ словѣ, если изъ произношенія не видно правописаніе ея (*ъ*, или *е*, *и* или *і*, *е* или *я* и друг.). Такимъ образомъ залагается въ ученикахъ основаніе къ выработкѣ навыка къ правописанію не только въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится руководствоваться лишь слышимыми въ словѣ звуками, но также и въ тѣхъ случаяхъ, когда слышимый звукъ не указываетъ, какую букву слѣдуетъ писать.

3. Раньше уже сказано было, что для правописанія недостаточно одного навыка: необходимо еще усвоеніе орѳографическихъ правилъ. При сообщеніи ученикамъ этихъ правилъ, диктовка примѣняется къ сообщеннымъ правиламъ, служа къ закрѣпленію ихъ и къ выработкѣ соотвѣтственныхъ навыковъ. Сообщилъ учитель ученикамъ то или другое орѳографическое правило и — сейчасъ же дѣлаетъ диктовку, направленную къ закрѣпленію правила и къ выработкѣ нужнаго навыка.

4. Такъ какъ орѳографическія правила сообщаются ученикамъ не сразу всѣ, а мало-по-малу, послѣдовательно, то поэтому и матеріалъ для диктовки слѣдуетъ подбирать по возможности послѣдовательно, т. е. такъ, чтобы въ каждой диктовкѣ встрѣчались только тѣ орѳографическія правила, которыя уже сообщены уче-

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку".

никамъ. Въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится диктовать ученикамъ слова, правописаніе которыхъ имъ еще неизвѣстно, учитель прямо сообщаетъ, какъ слѣдуетъ ихъ писать. Не нужно забывать, что главное условіе успѣшности обученія правописанію—предупрежденіе при письмѣ ошибокъ.

Кромѣ соотвѣтствія количеству орѳографическихъ знаній учениковъ, матеріалъ, подбираемый для диктовки, долженъ быть по возможности содержателенъ и понятенъ для учениковъ. Фразы, не имѣющія смысла, или превышающія пониманіе учениковъ,—не слѣдуетъ диктовать.

5. Такъ какъ самому учителю трудно всякій разъ подбирать подходящій матеріалъ для диктовки, то ему слѣдуетъ придерживаться систематически составленной книги для диктовки. Можно придерживаться хоть „Азбуки правописанія Тихомирова, или „Книги для систематическаго диктанта“ Пуцыковича, или книги Семенова „Начальныя систематическія упражненія въ списываніи и диктантѣ“, или же книги Смирновскаго „Курсы систематическаго диктанта“ и др.

6. Иногда учитель предлагаетъ ученикамъ просмотрѣть къ уроку правописаніе указаннаго отрывка, т. е. замѣтить, какъ пишутся тѣ слова, въ которыхъ они могутъ, безъ предварительнаго просмотра, сдѣлать ошибку. Просматривая правописаніе отрывка, ученики подводятъ тѣ или другія слова подъ извѣстныя имъ правила правописанія или, если имъ еще неизвѣстны соотвѣтствующія правила,—просто запоминаютъ правописаніе словъ. На урокѣ учитель диктуетъ просмотрѣнный учениками отрывокъ.

7. Диктовка вообще ведется такъ: сначала учитель прочитываетъ ученикамъ взятый для диктанта отрывокъ или взятыя для него фразы, останавливаясь, если нужно, на правописаніи нѣкоторыхъ словъ и выраженій, и затѣмъ уже диктуетъ, но не по отдѣльнымъ словамъ, а по цѣлымъ предложеніямъ, такъ чтобы ученики, руководясь смысломъ диктуемаго и пониманіемъ отношеній словъ между собою, могли избѣгнуть ошибокъ въ окончаніяхъ словъ и въ знакахъ препинанія. Диктуя, онъ читаетъ предложеніе раздѣльно, достаточно громко, такъ чтобы ученики могли, понявъ, запомнить его. Съ цѣлью дать ученикамъ большую возможность понять и запомнить диктуемое предложеніе, учитель заставляетъ иногда одного изъ учениковъ повторить его. Выслушавъ предложеніе, ученики пишутъ.

Учитель можетъ повторить еще разъ продиктованное предложеніе, и тѣмъ напомнить его ученикамъ. Скорость диктованія соразмѣряется съ навыкомъ учениковъ писать. На первыхъ порахъ учитель диктуетъ медленно, и притомъ подбираетъ для диктовки нераспространенныя или очень мало распространенныя предложенія. Затѣмъ, по мѣрѣ выработки въ ученикахъ навыка къ письму, и диктовку учитель ведетъ скорѣе и предложенія для нея подбираетъ болѣе распространенныя. Слѣдуетъ предупреждать выработку въ ученикахъ привычки повторять въ голосъ каждое написанное слово, съ цѣлью побудить учителя подсказать слѣдующее слово. Лучше, если ученики, забывшіе въ продиктованномъ слово, будутъ поднимать руку, заявляя тѣмъ о своемъ желаніи спросить учителя.

Веденіе диктанта чередуется бесѣдой о соотвѣтствующихъ орѳографическихъ правилахъ.

По окончаніи диктовки ученики прочитываютъ написанное, послѣ чего идетъ исправленіе продиктованнаго.

Вести диктовку очень долго, въ продолженіе, напр., всего урока,— не слѣдуетъ. Это утомляетъ учениковъ и отнимаетъ у нихъ надлежащее вниманіе къ дѣлу, вслѣдствіе чего и самая диктовка теряетъ свое значеніе. Гораздо полезнѣе почаще дѣлать диктовку, даже каждый урокъ, если другія занятія по русскому языку это позволяютъ.

8. Нужно отличать такъ называемую *предупредительную* диктовку отъ *провѣрочной*. При веденіи первой учитель имѣетъ цѣлью пріучать учениковъ, путемъ упражненія въ правильномъ письмѣ, къ правописанію; при веденіи же второй онъ имѣетъ цѣлью провѣрить, насколько ученики подвинулись въ правописаніи и насколько твердо усвоили сообщенныя имъ орѳографическія правила. Первая производится возможно чаще и сопровождается указаніями учителя, направленными къ предупрежденію ошибокъ; вторая же дѣлается по окончаніи извѣстнаго учебнаго семестра или послѣ ознакомленія учениковъ съ извѣстнымъ отдѣломъ орѳографіи и не сопровождается указаніями учителя относительно правописанія тѣхъ или другихъ словъ.

К. Ельницкій.

3. Списываніе съ книги.

*) Скажемъ нѣсколько словъ о списываніи. Занятіе это, какъ

*) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ родного языка“.

упражненіе самостоятельное, само въ себѣ заключающее цѣль, или же какъ упражненіе, имѣющее цѣлью научить учениковъ правильному письму,—можетъ найти себѣ мѣсто только при началѣ школьнаго ученія.

Списываніе можетъ и должно входить какъ часть въ другія, скорѣе и вѣрнее достигающія цѣли, письменныя упражненія — диктовку, орѳографическія и грамматическія упражненія...

Исключая списываніе изъ числа школьныхъ занятій, многіе, однако, допускаютъ его въ слѣдующемъ видѣ: заставляютъ дѣтей (въ первый годъ обученія) выучиться наизусть писать безъ ошибокъ статью (чаще всего стихотвореніе), разученную передъ этимъ на урокѣ объяснительнаго чтенія. Дѣти, по указанію учителя, должны столько разъ писать такую статью сперва съ книжки, а потомъ и наизусть, пока выучатся писать ее на-память совершенно безошибочно. Упражненіе это, по нашему мнѣнію, не заслуживаетъ одобренія. Что можетъ быть непріятнѣе писанія одного и того же въ теченіе цѣлаго часа и даже болѣе? Развѣ это не надоѣстъ дѣтямъ? Развѣ отъ этого и самое стихотвореніе не потеряетъ своей прелести?—Замѣчательно, что упражненіе это не удается даже и у самыхъ ревностныхъ учителей: несмотря ни на какія мѣры, ученики не выучиваются писать вполнѣ безошибочно разученнаго стихотворенія, исключеніе составляютъ одинъ-двое изъ тридцати. Замѣчателенъ еще и слѣдующій фактъ: дѣти пишутъ правильно извѣстное слово въ ряду другихъ словъ разученнаго стихотворенія; встрѣтится то же слово въ другой фразѣ, и дѣти пишутъ его ошибочно. Этотъ послѣдній фактъ, какъ нельзя лучше доказываетъ отсутствіе въ ученикахъ сознанія при выполненіи этого упражненія и его безрезультатность.

Д. Тихомировъ.

***

*) Въ прежнее время списываніе было въ большомъ употребленіи: каждый учитель, переходя отъ одного отдѣленія школы къ другому, прибѣгалъ къ этому спасительному средству—главнымъ образомъ для того, чтобы дѣти не оставались безъ дѣла. Списываніе производилось большею частію съ книги или прописи и только въ рѣдкихъ случаяхъ—съ классной доски. Назначая урокъ списыванія, учитель ни мало не заботился о томъ, подходитъ-ли выбранный для

П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

этого текстъ къ содержанію только-что пройденнаго изъ грамматики; это не принималось въ разсчетъ, лишь бы дѣти не оставались въ бездѣйствіи и не мѣшали учителю заниматься съ другими группами учениковъ. На то, какъ дѣти производятъ списываніе, дѣйствительно ли они понимаютъ то, что пишутъ, а главное—замѣчаютъ ли они буквенный составъ словъ—на это также не обращалось должнаго вниманія. Въ результатѣ выходило то, что, несмотря на довольно частое упражненіе въ списываніи съ совершенно правильнаго текста, ученики, когда ихъ заставляли потомъ писать подъ диктовку, дѣлали изрядное количество всякаго рода ошибокъ и, къ удивленію, —ошибокъ въ тѣхъ именно словахъ, которыя имъ уже не одинъ разъ приходилось списывать съ книги или съ прописи; кромѣ того, они не избавлялись отъ ошибокъ при самомъ списываніи. Спрашивается: отчего все это происходило? Очевидно, были какіе-нибудь недостатки въ самомъ процессѣ списыванія, которые мѣшали успѣху этого упражненія. Дѣйствительно, при ближайшемъ разсмотрѣніи оказывалось, что дѣти не обращаютъ вниманія на смыслъ того, что пишутъ, и даже не прочитываютъ цѣлаго слова, чтобы замѣтить буквенный составъ его и написать его правильно, а просто—механически выводятъ букву за буквой, какъ онѣ стоятъ въ словѣ. Вслѣдствіе этого, всякій текстъ, который они должны списывать, является въ ихъ глазахъ однимъ только наборомъ буквъ, не связываемыхъ ими въ слова и предложенія, а потому и лишенныхъ какого-либо смысла. Явленіе это замѣчается въ особенности у дѣтей, только-что оставившихъ азбуку, для которыхъ списываніе представляется еще упражненіемъ малознакомымъ, а потому и довольно труднымъ. Изъ боязни сдѣлать ошибку, написать не ту букву, которую слѣдуетъ, или вовсе не написать какой-нибудь буквы,—они не могутъ поступить иначе, какъ выписывая по одной буквѣ, при чемъ машинально оставляютъ промежутки между словами, какъ отдѣльными группами буквъ, которыхъ, однакоже, не читаютъ. Съ теченіемъ времени, по мѣрѣ того, какъ ученики привыкаютъ къ этому упражненію, пріемы списыванія нѣсколько улучшаются: дѣти пишутъ уже не по отдѣльнымъ буквамъ, а цѣлое слово и даже нѣсколько словъ сряду. Но и это улучшеніе мало помогаетъ дѣлу, потому что учащіеся попрежнему дѣлаютъ ошибки какъ въ списываніи съ книги, такъ и въ диктовкѣ. Ясно, что и здѣсь буквенный составъ словъ не производитъ на пишущаго должнаго впечатлѣнія, не

закрѣпляется въ памяти его настолько, чтобы онъ могъ потомъ безошибочно писать эти слова. Хотя въ этомъ случаѣ ученикъ пишетъ каждое слово и сразу, слѣдовательно, долженъ предварительно прочитывать его, но онъ дѣлаетъ это, очевидно, не съ должнымъ вниманіемъ, не всматривается какъ слѣдуетъ въ буквенный составъ слова, а схватываетъ его только на-лету. Наконецъ, очень часто дѣти старшихъ отдѣленій списываютъ неправильно не вслѣдствіе указанныхъ недостатковъ, а просто потому, что работа эта кажется имъ очень скучною и безцѣльною.

Чтобы сдѣлать списываніе занятіемъ дѣйствительно полезнымъ, совѣтуютъ вести его слѣдующимъ образомъ. Такъ какъ упражненіе это имѣетъ цѣлью научить дитя писать правильно главнымъ образомъ по-навыку, то прежде всего необходимо позаботиться обставить его такъ, чтобы оно дѣйствительно достигало этой цѣли; первымъ условіемъ должно быть поставлено то, чтобы ученики не только списывали каждый разъ безусловно правильно, но чтобы, въ то же время, *и научились писать правильно всѣ слова даннаго текста на память*. Для этого необходимо, въ особенности на первыхъ порахъ, задавать дѣтямъ списывать какъ можно меньше, но за-то требовать отъ ихъ работы совершенной правильности и аккуратности. Не количество, а качество труда должно имѣть значеніе въ глазахъ учителя. Небольшой, посильный урокъ позволитъ дѣтямъ внимательнѣе всмотрѣться въ каждое слово, дастъ имъ возможность провѣрить потомъ списанное и исправить ошибки, если бы таковыя случились. Но одно только это условіе еще не можетъ служить достаточнымъ ручательствомъ за успѣшность данной работы: очень можетъ случиться, что ученики, чтобы выиграть время, поспѣшатъ окончить заданный имъ урокъ списыванія и потому исполнятъ его кое-какъ, небрежно,—или надѣлаютъ достаточное количество ошибокъ, или же, хотя ошибокъ и не сдѣлаютъ, то все-таки не научатся писать данныя слова правильно. И это тѣмъ болѣе возможно, что у насъ зачастую упускается изъ виду, что *переписать* данное мѣсто съ книги не значитъ еще *научиться писать* его правильно. Конечно, заставляя переписывать одни и тѣ же слова нѣсколько разъ сряду, можно довести ученика до того, что онъ будетъ, наконецъ, писать ихъ безъ ошибокъ; но сколько времени пройдетъ на это, сколько труда и хлопотъ какъ для учениковъ, такъ и для учителя! Не лучше ли, поэтому, каждый разъ, задавая ученикамъ нѣсколько строчекъ для спи-

сыванія, неукоснительно требовать, чтобы они не только данное мѣсто правильно *переписали*, но чтобы еще и *научились писать* его правильно. Благодаря такому пріему, дѣти волей-неволей прочитываютъ каждое слово и замѣчаютъ, какъ оно пишется, ибо имъ очень хорошо извѣстно, что учитель будетъ потомъ заставлять писать эти слова на-память и притомъ не по порядку, а въ разбивку; однимъ словомъ, они будутъ смотрѣть на списываніе не какъ на забаву, не какъ на урокъ чистописанія и не какъ на упражненіе, которое задаютъ имъ для того, чтобы они только не сидѣли безъ дѣла, а какъ на серьезный урокъ, который необходимо во что бы то ни стало приготовить. Правда, такая работа труднѣе простого механическаго списыванья, но за то она гораздо производительнѣе его, и мы не видимъ ничего невозможнаго въ томъ, чтобы 10—12 лѣтнее дитя не могло научиться писать правильно какихъ-нибудь 5—6 строчекъ печатнаго текста: вѣдь добрая половина словъ нашего языка пишется такъ, какъ произносится.

Чтобы сдѣлать списываніе занятіемъ столько же производительнымъ, сколько и интереснымъ, употребляются также особые пріемы. Именно, для того, чтобы ученики писали не по отдѣльнымъ буквамъ, а сразу по цѣлому слову, даютъ имъ списывать не подъ рядъ цѣлый текстъ, а только нѣкоторыя изъ его словъ, по выбору; заставляютъ выписывать, положимъ, названія животныхъ (напр., изъ сказки „Теремокъ мышки"), или частей животныхъ и растеній, выписывать слова, означающія дѣйствія или состоянія, признаки предметовъ и т. п. Такого рода выписываніе словъ и даже цѣлыхъ реченій (напр., словъ какого-нибудь дѣйствующаго лица изъ басни, сказки или вообще изъ бытовой статейки) совершенно умѣстно и по силамъ дѣтей 1-го и 2-го года обученія. Для учениковъ же, приступившихъ къ изученію грамматики, совѣтуютъ всѣ письменныя работы, въ томъ числѣ и списываніе, пріурочивать къ содержанію каждаго урока грамматики; такъ, напримѣръ, если на урокѣ учитель познакомилъ дѣтей съ глаголомъ, то и письменная работа должна состоять въ выписываніи словъ этого разряда изъ данной статьи или отрывка; по ознакомленіи учениковъ съ различными видами придаточныхъ предложеній, учитель задаетъ списать эти предложенія, показать ихъ отношенія къ главнымъ и опредѣлить, къ какому виду придаточныхъ предложеній они относятся, и т. д. Такой пріемъ отниметъ отъ списыванія характеръ механической ра-

боты какою оно было до послѣдняго времени, пріучить учениковъ разбирать слова, вникать въ смыслъ ихъ и повѣрять грамматику на практикѣ, при помощи самостоятельныхъ упражненій; не говоря уже о томъ, что самая работа списыванія, при такихъ условіяхъ, становится интереснѣе, — обстоятельство, которымъ въ первоначальномъ обученіи пренебрегать отнюдь не слѣдуетъ.

Указанные выше пріемы списыванія употребляются столько же для развитія навыка правильнаго письма, сколько и для того, чтобы всѣми мѣрами предупредить ошибки въ письмѣ учениковъ. Необходимость и полезность этой цѣли были указаны въ своемъ мѣстѣ. Въ видахъ достиженія ея, учитель не станетъ обременять учащихся работою списыванія, будетъ давать списывать по-немногу, но требовать, чтобы урокъ былъ выполненъ аккуратно, чтобы онъ принесъ дѣйствительную пользу дѣтямъ. Но такъ какъ, несмотря на всевозможныя мѣропріятія учителя, ошибки все-таки будутъ проскальзывать, то лучше пускай сами же ученики исправятъ ихъ. Для этого учитель заставитъ дѣтей каждый разъ свѣрять списанное съ книгой и найденныя ошибки исправлять. Здѣсь, по крайней мѣрѣ, будетъ та польза, что ученики сами откроютъ свои промахи, сами исправятъ ихъ и постараются изъ собственныхъ интересовъ не дѣлать ихъ на будущее время.

П. Солонина.

***

*) 1. Списываніе указанныхъ учителемъ отрывковъ или цѣльныхъ статей и стихотвореній служитъ также однимъ изъ средствъ къ выработкѣ навыка къ правописанію. Предлагаемое для списыванія должно быть, конечно, предварительно прочитано съ учениками и разъяснено имъ, такъ чтобы они понимали, что списываютъ.

Чтобы списываніе способствовало выработкѣ навыка къ правописанію, необходимо, чтобы ученики списывали не по отдѣльнымъ буквамъ, а по цѣлымъ словамъ или реченіямъ, т. е. чтобы не переводили букву за буквой съ книги въ тетрадь, а напротивъ, прочитывая по книгѣ цѣлыя слова или изреченія, писали ихъ въ тетради.

2. Механическое списываніе, не возбуждая умственной дѣятельности учениковъ, не можетъ благотворно вліять на развитіе душевныхъ силъ ихъ, а потому списываніе слѣдуетъ обставлять такимъ

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

образомъ, чтобы оно не было чисто механическимъ, пассивнымъ трудомъ, но, напротивъ, чтобы оно возбуждало хоть въ нѣкоторой степени ихъ умственную дѣятельность. Съ этою цѣлью учитель можетъ: а) Заставлять учениковъ переписывать отрывки, подчеркивая при письмѣ слова съ тою буквою, правописаніе которой затрудняетъ ихъ. Напр., переписать стихотвореніе „Изба“ и подчеркнуть слова съ буквою *ъ*. Списать статью „Грифельная доска“ и подчеркнуть слова, въ которыхъ находится *ъ* въ серединѣ. б) Можетъ заставить выписать изъ указанной статьи только такія слова, въ которыхъ встрѣчается буква, въ правописаніи которой ученики чаще всего ошибаются. Такъ, напр., изъ указанныхъ примѣровъ выписать слова съ буквою *ъ* въ серединѣ. Переписать изъ указанныхъ предложеній слова съ буквою *ъ* или *ь* въ серединѣ. Выписать слова съ буквою *о*, которая произносится какъ *а*. в) Можетъ заставить учениковъ выдѣлить изъ статьи и переписать только извѣстную часть, или извѣстныя выраженія. Такъ, напр., изъ стихотворенія „Поле и школа„ („Родн. Сл.“) ученики переписываютъ только то, что говорится про дѣтей, оставляя не переписаннымъ то, что говорится про поле. Изъ стихотворенія „Зима“ ученики списываютъ только то, что говорится про кибитку, ямщика, лошадку и т. д. Въ басняхъ или разговорахъ ученики списываютъ только слова одного какого-нибудь лица или животнаго. Такъ, напр., изъ басни „Чижъ и Голубь“ выписываютъ только слова голубя. Изъ басни „Пѣтухъ и жемчужное зерно“ выписываютъ слова пѣтуха и т. п. г) Можетъ заставить учениковъ изъ ряда словъ, относящихся къ различнымъ родамъ или разрядамъ, выписать слова только одного рода. Напр., изъ группы словъ: пшеница, малина, полынь, брусника, свекла, лопата, ячмень, бобъ, горохъ, земляника, журавль, просо, смородина, овесъ, овсянка, („Родн. Сл.“) выписать сначала только названія хлѣбныхъ растеній, а затѣмъ—названія ягодъ. Въ книгѣ напечатаны слова, означающія игрушки, рядомъ съ словами, означающими учебныя вещи,—и ученики должны списать только слова, означающія или игрушки или учебныя вещи. Изъ группы словъ: времена года, мѣсяцы, дни, недѣли,—ученики выписываютъ только названія мѣсяцевъ и т. д. — Само собою разумѣется, что этого рода работа можетъ быть предложена лишь послѣ того, какъ ученики ознакомились уже съ распредѣленіемъ предметовъ по родамъ. д) Учитель можетъ заставить списать неоконченныя фразы,

при чемъ ученики сами оканчиваютъ ихъ. Въ книгѣ (или на доскѣ—учителемъ) написано: Волоса растутъ на... Ученики, переписавъ это, сами доканчиваютъ: „головѣ“. Рыба живетъ въ... (дописываютъ „водѣ“). Звѣри живутъ... Ласточки прилетаютъ (когда?)... и улетаютъ (когда?)... Переходи въ бродъ... (дописываютъ: „мелкую“) рѣку. Рѣка волнуется отъ... (дописываютъ: „вѣтра“). Изъ бревенъ строятъ... (какіе?) дома, а изъ кирпича... дома. Мѣломъ пишутъ на... (какой?) доскѣ, а грифилемъ на... доскѣ.—Январь—зимній мѣсяцъ, а май...—Мята трава, а трава... (дописываютъ: „растеніе“).—Песокъ сыплютъ, а воду... Сѣно косятъ, а волоса...—Птица летаетъ, а рыба...—Понедѣльникъ первый день недѣли, а среда...—Днемъ свѣтло отъ... а ночью...—Колесо часть экипажа, а ступица... (дописываютъ: „часть колеса“). Плечо часть руки, а рука...—Крестьянинъ пошелъ въ лѣсъ съ топоромъ, чтобы... (дописываютъ).—И желѣзо и золото... (дописываютъ: „металлы“).—Вставайте рано, лицо..., волосы..., Богу..., уроки..., въ школу... е) Можетъ заставить списать примѣры въ повѣствовательной формѣ, передѣлавъ ихъ въ вопросительную форму прибавленіемъ вопросительной частицы „*ли*“. Напр., подружился медвѣдь съ мужикомъ (подружился ли медвѣдь съ мужикомъ?). Мальчикъ рисовалъ (рисовалъ ли мальчикъ?). Дверь скрипитъ (скрипитъ ли дверь?). Можетъ также заставить, обратно, вопросительную фразу данныхъ примѣровъ передѣлать въ повѣствовательную. Напр.: Разозлилась ли старуха на дѣда? (Старуха разозлилась на дѣда). Приплыла ли рыбка къ старику? (Рыбка приплыла къ старику). Не ягода ли клюква и малина? (Клюква и малина—ягоды). Учитель можетъ заставить учениковъ списать примѣры въ утвердительной формѣ, передѣлавъ ихъ въ отрицательную прибавленіемъ частицы „*не*“. Напр.: Флагъ поднятъ, ярмарка открыта, площадь народомъ покрыта. (Флагъ не поднятъ, ярмарка не открыта...). Скворцы прилетѣли, наступила весна. (Скворцы не прилетѣли, весна еще не наступила). Обратно: отрицательную форму ученики передѣлываютъ въ положительную. Напр.: Ледъ не прошелъ: нельзя переѣхать на ту сторону рѣки. (Ледъ прошелъ: можно переѣхать на ту сторону рѣки). ж) Переписать предложенные примѣры, сочетавъ ихъ указанными союзами; напр., союзомъ *а*. Рыбы дышатъ не легкими; онѣ дышатъ жабрами. (Рыбы дышатъ не легкими, а жабрами). Лѣтомъ тепло; зимою холодно. (Лѣтомъ тепло, а зимою холодно).— Союзомъ *и*.

Роза красива; она имѣетъ пріятный запахъ. (Роза красива и имѣетъ пріятный запахъ). – Союзомъ *но*. Тюльпанъ красивъ; онъ безъ запаха. (Тюльпанъ красивъ, но безъ запаха). Слонъ большое животное; онъ ѣстъ мало. (Слонъ большое животное, но ѣстъ мало). 3) При прохожденіи грамматики списываніе можетъ быть связываемо съ такими или иными грамматическими задачами. Такъ, напр., учитель можетъ предложить ученикамъ—или раздѣлить, переписавъ отрывокъ, слова на слоги и подчеркнуть гласныя буквы, или поставить ударенія надъ словами, или подчеркнуть слова, относящіяся къ тому или другому разряду словъ. Можетъ заставить въ переписанномъ отрывкѣ подчеркнуть слова, правописаніе которыхъ подчиняется тому или другому усвоенному орѳографическому правилу. Онъ можетъ заставить выписать изъ статьи только слова, подходящія къ тому или другому орѳографическому правилу, къ тому или иному разряду словъ или къ той или другой принадлежности ихъ. Такъ, напр., онъ можетъ заставить изъ данной статьи выписать мѣстоименія, оканчивающіяся въ родительномъ падежѣ на *ого:* можетъ заставить выписать сначала слова, означающія предметы, потомъ слова, означающія качества, и затѣмъ слова, означающія дѣйствія предметовъ. Можетъ также заставить выписать сначала слова, означающія предметы одушевленные, и затѣмъ слова, означающія предметы неодушевленные; сначала имена предметовъ мужескаго рода, а потомъ имена предметовъ женскаго рода. Можетъ заставить выписать глаголы, поставленные или въ настоящемъ, или въ прошедшемъ, или въ будущемъ времени. Можетъ также заставить списать указанную статью, замѣнивъ въ ней время глаголовъ: вмѣсто настоящаго, напр., поставить прошедшее время или обратно. Можетъ заставить замѣнить при списываніи число или лицо глаголовъ. Можетъ заставить замѣнить родъ разсказчика: вмѣсто мужчины разсказываетъ женщина и т. п.

Вообще представляется много средствъ, при которыхъ учитель можетъ пользоваться списываніемъ, съ цѣлью выработки въ ученикахъ навыка къ правописанію, не дѣлая этой работы чисто механической, а, напротивъ, придавая ей характеръ сознательной умственной дѣятельности.

3. Предлагая ученикамъ при списываніи исполнить ту или другую изъ означенныхъ выше работъ, учитель, конечно, разъясняетъ имъ, какъ слѣдуетъ исполнить ее.

К. Ельницкій.

4. Писаніе заученныхъ наизусть произведеній.

*) Въ довольно близкомъ отношеніи къ списыванію находится письмо заученнаго на-память. Оно состоитъ въ томъ, что ученика заставятъ сначала выучить наизусть какой-нибудь текстъ, обыкновенно басню или стихотвореніе, а потомъ требуютъ, чтобы онъ написалъ выученное подъ диктовку собственной памяти, въ свою тетрадку. Предполагаютъ, что ученикъ, затверживая данный ему урокъ, въ то же время будто бы замѣчаетъ, какъ пишутся тѣ или другія слова, и затѣмъ можетъ изобразить ихъ болѣе или менѣе правильно на бумагѣ. Не говоря уже о скукѣ, какую долженъ испытывать ученикъ, когда его заставляютъ писать то, что ему уже и безъ того достаточно пріѣлось, упражненіе это въ большинствѣ случаевъ не достигаетъ той цѣли, для которой предназначается. Заучивая какую-нибудь басню или стихотвореніе, ученикъ вовсе не заботится о томъ, чтобы замѣчать, какъ пишется то или другое слово: все его вниманіе поглощается при этомъ затверживаніемъ заданнаго урока; а потому взваливать на ученика еще работу по правописанію—было бы для него слишкомъ обременительно. Къ этому надо прибавить, что при заучиваніи на-память, ученикъ, кромѣ буквеннаго состава словъ, долженъ еще замѣчать и правильную постановку знаковъ препинанія.

Чтобы сдѣлать это упражненіе менѣе обременительнымъ для дѣтей и болѣе для нихъ полезнымъ, мы совѣтовали бы, если уже нельзя избѣжать его, обставить его, по крайней мѣрѣ, слѣдующими условіями. Во-1-хъ, прежде, чѣмъ дать дѣтямъ для заучиванья извѣстное стихотвореніе, необходимо прочитать его съ учениками въ классѣ, объяснить всѣ мало или вовсе-непонятныя мѣста его и обратить вниманіе учениковъ на особенности правописанія тѣхъ словъ, которыя пишутся не такъ, какъ произносятся; во-2-хъ, прочитавъ съ дѣтьми это стихотвореніе и сдѣлавъ необходимыя объясненія, учитель обязанъ разобрать его грамматически (конечно, въ предѣлахъ пройденнаго) и объяснить знаки препинанія; поэтому, въ-3-хъ, такая работа можетъ быть задаваема не иначе, какъ въ концѣ курса начальной грамматики, и, наконецъ, въ-4-хъ, для облегченія учащихся слѣдуетъ мало-мальски объемистое стихотвореніе или басню разбивать на части: когда дѣти научатся писать на-память

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

первую часть, тогда только можно будетъ приступить къ слѣдующей и т. д. Всѣми этими пріемами можно предупредить, по крайней мѣрѣ, половину того количества ошибокъ, которыя ученики могутъ сдѣлать при письмѣ заученнаго на-память текста.

П. Солонина.

***

*) Полезнымъ средствомъ къ пріученію учениковъ къ правописанію служитъ также писаніе ими наизусть выученныхъ стихотвореній, басенъ и вообще какихъ-нибудь произведеній или отрывковъ. Зная, что учитель предложитъ наизусть писать выученное произведеніе и выразитъ неудовольствіе за всякую сдѣланную ошибку, ученики, заучивая, всматриваются въ правописаніе заучиваемаго, т. е. подводятъ тѣ или другія слова или реченія его подъ извѣстныя имъ орографическія правила, и такимъ образомъ запоминаютъ правописаніе ихъ (словъ или реченій).

Пиша наизусть выученное, ученики укрѣпляютъ въ себѣ навыкъ къ правописанію. Всматриваясь въ правописаніе заучиваемаго, ученики обогащаютъ свой глазъ впечатлѣніями отъ правильно напечатаннаго, что, конечно, полезно. Кромѣ того, самый процессъ, такъ сказать, активнаго воспріятія правильно напечатаннаго способствуетъ выработкѣ навыка вглядываться въ читаемое, что, конечно, тоже полезно. Далѣе, писаніе наизусть заученныхъ произведеній полезно еще и въ томъ отношеніи, что пріучаетъ учениковъ излагать письменно тотъ запасъ знаній, который пріобрѣтенъ ими, и даетъ возможность учителю провѣрить, кто твердо приготовилъ предложенное въ заучиванію произведеніе, и кто плохо.

К. Ельницкій.

5. Второстепенныя упражненія по грамматикѣ.

**) Къ упражненіямъ, имѣющимъ нѣкоторую связь съ грамматическимъ разборомъ, принадлежатъ еще слѣдующія: а) *сравненіе частей рѣчи между собою.* Упражненіе это возможно только въ концѣ курса. Для сравненія совѣтуютъ выбирать такія части рѣчи,

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку".
**) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка".

которыя или слишкомъ близки одна къ другой, какъ, напр., мѣстоименіе съ именемъ существительнымъ, или слишкомъ далеки, какъ, напр,, предлогъ и имя прилагательное.—б) *Составленіе предложеній по условіямъ, поставленнымъ учителемъ* (устно и письменно). в) *Подборъ примѣровъ на постановку знаковъ препинанія* (устно и письменно). г) *Заучиваніе даннаго текста (стиховъ) вмѣстѣ съ знаками препинанія и оправданіе сихъ послѣднихъ.* д) *Орѳографическія загадки.* Учитель читаетъ какое-нибудь мѣсто изъ книги или придумываетъ какой-нибудь примѣръ, а ученики должны сказать ему, на какое грамматическое или, въ частности, орѳографическое правило (одно или нѣсколько) приведенъ имъ этотъ примѣръ. Вообще, учитель имѣетъ полную возможность разнообразить упражненія по грамматикѣ, обращая особенное вниманіе на тѣ изъ нихъ, которыя болѣе интересуютъ дѣтей и болѣе для нихъ полезны.

П. Солонина.

***

*) Приводимъ здѣсь небольшой образчикъ того, какъ ведется упражненіе въ „грамматическомъ разсказѣ“ на пробныхъ урокахъ, которыя даются въ I классѣ воспитанницами VIII класса женской гимназіи г-жи Перепелкиной.—Въ февралѣ 1884—5 учебнаго года, на трехъ послѣдовательныхъ урокахъ по грамматикѣ было дано понятіе: 1) о мѣстоименіяхъ вообще (1-й урокъ), 2) о личныхъ мѣстоименіяхъ (2-й урокъ) и 3) объ измѣненіи глагола по лицамъ (3-й урокъ). — Теоретическая сторона всѣхъ 3-хъ уроковъ выразилась въ слѣдующей программѣ вопросовъ, которые въ классѣ постепенно списывались съ доски въ тетради.

На первомъ урокѣ.

1. Съ какимъ новымъ разрядомъ словъ вы ознакомились?
2. Почему этотъ разрядъ словъ такъ называется?
3. Будетъ-ли понятно мѣстоименіе, если впереди его нѣтъ имени?
4. Чѣмъ бываетъ мѣстоименіе въ предложеніи?

На второмъ урокѣ.

5. Какъ называются мѣстоименія: *я*, *ты*, *онъ* и т. д.? (въ тетради была списана съ доски таблица личныхъ мѣстоименій).

*) В. Шереметевскій. „Слово въ защиту живого слова“.

6. Какъ называется лицо, которое говоритъ, и какимъ личнымъ мѣстоименіемъ означается?

7. Какъ называется лицо, съ которымъ говорятъ, и какимъ личнымъ мѣстоименіемъ означается?

8. Какъ называется лицо, о которомъ говорятъ, и какимъ личнымъ мѣстоименіемъ означается?

9. Какъ измѣняютъ свою форму личныя мѣстоименія?

На третьемъ урокѣ.

10. Что выражается глаголомъ?

11. Что указывается окончаніями глагола?

12. Какъ поэтому называются окончанія глагола?

13. Могутъ ли личныя окончанія глагола указывать лица дѣйствующія и безъ помощи личныхъ мѣстоименій?

14. Какъ измѣняютъ свою форму существительныя, прилагательныя и личныя мѣстоименія?

15. А какъ измѣняютъ свою форму глаголы? (Въ тетради была списана съ доски таблица личныхъ окончаній).

На каждомъ изъ уроковъ ученицы доводились до умѣнья давать отвѣтъ на каждый изъ вопросовъ этого урока, при чемъ требовалось, чтобы при составленіи отвѣта ученицы строго придерживались формулы вопроса. Такъ какъ эти вопросы были единственнымъ пособіемъ и для домашняго повторенія къ слѣдующему уроку того, что усвоено было въ классѣ, то въ концѣ каждаго урока, послѣ отрывочныхъ отвѣтовъ на отдѣльные вопросы, ученицы упражнялись въ связномъ грамматическомъ разсказѣ въ порядкѣ тѣхъ же вопросовъ, которые въ этомъ случаѣ служили какъ бы *нотами:* вопросы читались съ доски или по тетради *про себя*, а отвѣты произносились *вслухъ*.

Окончательный теоретическій результатъ перваго знакомства съ мѣстоименіями вообще, съ личными мѣстоименіями въ частности и съ измѣненіемъ глагола по лицамъ выразился бы (если бы нашлось удобное время для 4-го пробнаго урока, повторительнаго) въ слѣдующемъ связномъ грамматическомъ разсказѣ:

1. До сихъ поръ мы знали объ именахъ существительномъ и прилагательномъ и еще о глаголѣ, теперь узнали новый разрядъ словъ—*мѣстоименія;* называется онъ такъ *потому*, что эти слова

ставятся на *мѣсто имени* какъ существительныхъ, такъ и прилагательныхъ; если же впереди мѣстоименія *нѣтъ* имени, то мѣстоименіе *не будетъ* понятно. Въ предложеніи мѣстоименія бываютъ *тѣмъ же*, чѣмъ и имена.

II. Мѣстоименія: *я*, *ты*, *онъ*, *она*, *оно* въ единственномъ числѣ, *мы*, *вы*, *они*, *онѣ* во множественномъ—называются личными. Лицо, *которое* говоритъ, называется *первымъ* и означается мѣстоименіемъ *я* или *мы*; лицо, *съ которымъ* говорятъ, называется *вторымъ* и означается мѣстоименіемъ *ты* и *вы*; наконецъ, лицо, *о которомъ* говорятъ, называется *третьимъ* и означается мѣстоименіемъ *онъ* и *они* въ мужскомъ родѣ, *оно* и *они* въ среднемъ, *она* и *онѣ* въ женскомъ. Измѣняютъ личныя мѣстоименія свою форму *) *такъ же*, какъ и имена, т. е. по *падежамъ*.

III. Глаголомъ выражается *дѣйствіе*, поэтому окончаніями глагола указываются *лица*, которыя *совершаютъ* дѣйствіе, а сами окончанія называются *личными*. Эти окончанія *могутъ* указывать лица дѣйствующія и *безъ помощи* личныхъ мѣстоименій. Имена существительныя и прилагательныя, а также и личныя мѣстоименія измѣняютъ свою форму по *падежамъ* (о склоненіи ученицы уже имѣли понятіе), глаголы же по *лицамъ*.

Такъ какъ главною цѣлью всѣхъ трехъ пробныхъ уроковъ было сообщеніе перваго понятія объ измѣненіи глагола по лицамъ, а вопросъ о мѣстоименіяхъ вообще и личныхъ въ частности служилъ лишь преддверіемъ, то связный грамматическій разсказъ (если бы могъ состояться 4-й урокъ, повторительный) долженъ былъ бы затѣмъ явиться въ другой, болѣе сокращенной и уже окончательной редакціи, примѣрно такой:

Если имена и мѣстоименія измѣняютъ свою форму по *падежамъ*, то глаголы измѣняются по *лицамъ* для того, чтобы своими окончаніями указывать *лица*, которыми *совершаются* дѣйствія; поэтому окончанія глаголовъ и называются *личными*; эти окончанія *могутъ* указывать лица дѣйствующія и *безъ помощи* личныхъ мѣстоименій.

*) Понятіе о различіи между смысломъ и формою слова не должно быть устраняемо изъ элементарной грамматики роднаго языка, тѣмъ болѣе, что преподаватели чужихъ языковъ должны употреблять терминъ *форма*. — Будь побольше солидарности между преподаваніемъ роднаго языка и преподаваніемъ чужихъ, первое и послѣднее взаимно помогали бы другъ другу (а не мѣшали бы, какъ это бываетъ теперь).

Чтобы устное изложеніе теоріи походило и съ внѣшней стороны на разсказъ, дававшія уроки должны были своимъ выразительнымъ произношеніемъ подавать ученицамъ примѣръ того, гдѣ именно дѣлать паузы и логическія ударенія. Здѣсь курсивомъ обозначены слова, требующія логическаго ударенія.

Грамматическій разсказъ, подобный вышеприведенному, есть не болѣе, какъ упражненіе въ устномъ связномъ изложеніи элементарныхъ *теоретическихъ* понятій изъ общей грамматики, пріуроченной къ такому *ненаглядному* учебному предмету, какъ элементарная грамматика родного языка. Слѣдуетъ указать еще и другія устныя грамматическія упражненія, но уже болѣе *практическаго* и болѣе *наглядnаго*, а слѣдовательно и болѣе легкаго характера. Мы разумѣемъ упражненія *корнесловныя*, стоящія въ связи съ изученіемъ состава словъ по ихъ происхожденію (т.-е. этимологическаго въ отличіе отъ состава словъ по произношенію — фонетическаго). Укажемъ для примѣра на два: 1) замѣну слова, послѣ разсмотрѣнія его состава, описательнымъ выраженіемъ и 2) наоборотъ, замѣну выраженія однимъ словомъ.

Разложено слово горош-ин-а. Слѣдуетъ толкованіе: „это слово означаетъ *одно зерно гороха*, потому что въ основѣ есть подставка *ин*, указывающая на одинъ предметъ“. Разложено другое—горошин-к-а: „это слово означаетъ *одно маленькое зерно гороха*, потому что въ основѣ, кромѣ подставки *ин*, есть еще другая *к*, указывающая, что предметъ малъ“. Такъ именно и должны выражаться учащіеся, а не ограничиваться, какъ это часто допускается: „это... маленькій горохъ... для этого тутъ *ин*.., потомъ тутъ еще *к*“.

Обратное упражненіе. Дано выраженіе изъ четырехъ словъ: одна маленькая капля росы, для замѣны его однимъ словомъ. „Это выраженіе, такъ рѣшаетъ задачу маленькій языковѣдъ, можно замѣнить словомъ: *росинка*; разложимъ это слово—рос-ин-к-а; подставка *ин* замѣнила два слова: *одна* и *капля*, а подставка *к*—слово: *маленькая*“.

Не выходя изъ той же области корнесловія, укажемъ еще на другія два упражненія въ живомъ словѣ, стоящія въ связи съ вопросомъ о собственномъ и переносномъ значеніи словъ, именно: 1) перефразировку пословицъ и 2) переложеніе загадокъ, представляющее въ то же время и разгадку ихъ. Здѣсь не мѣсто распространяться о самомъ ходѣ этихъ упражненій, состоящихъ въ переводѣ съ языка нагляднаго, метафорическаго, на языкъ болѣе

отвлеченный, прозаическій, книжный; приведемъ лишь образчики перевода и притомъ въ двухъ варіантахъ: 1) въ предварительномъ, болѣе близкомъ къ оригиналу, такъ-сказать, черновомъ и 2) въ окончательномъ, далѣе отступающемъ отъ оригинала и отличающемся болѣе отвлеченнымъ характеромъ. Сначала возьмемъ пословицу. Напр., посл.: *Лѣсъ сѣчь, не жалѣть плечъ* на первой ступени перефразировки явится въ такомъ варіантѣ: кто взялся рубить лѣсъ, тотъ не долженъ жалѣть своихъ рукъ. Вторымъ же варіантомъ будетъ: кто взялся за трудное и полезное дѣло, тотъ не долженъ жалѣть своихъ силъ. Этотъ самый варіантъ могъ бы послужить вторымъ же варіантомъ и для другой сходной съ первою пословицы, которую и можно взять для перефразировки вслѣдъ за первою, именно: „взялся за гужъ, не говори, что не дюжъ“. Теперь обратимся къ загадкѣ и результатъ переложенія также представимъ въ двухъ варіантахъ: первоначальномъ и окончательномъ. *Первый:* Жукъ черенъ какъ воронъ. Онъ рогатъ какъ быкъ. У него шесть ногъ безъ копытъ. Когда онъ ходитъ по землѣ, онъ не чертитъ ее ногами. *Второй:* Жукъ цвѣтомъ похожъ на ворона, а рогами напоминаетъ быка. У него шесть ногъ, но безъ копытъ; когда онъ ползаетъ по землѣ, ноги его не оставляютъ слѣдовъ.

Подобныя переложенія пословицъ и загадокъ могутъ сопровождать и объяснительное чтеніе статей, съ содержаніемъ которыхъ онѣ имѣютъ что-либо общее; такъ, послѣ чтенія стихотворенія Аксакова „Двѣ дороги“ (шоссе и проселокъ) можно взять для дополненія характеристики проселка пословицу: „подъ гору вскачь, а въ гору — хоть плачь“, и другую: „дальній путь заставитъ не разъ свой домъ помянуть“, а также загадку: „лежитъ рогъ на боку, концы въ лѣсъ да въ рѣку; кабы этотъ рогъ всталъ, такъ бы до неба досталъ“.

Указывая различныя упражненія въ живомъ словѣ, нельзя въ заключеніе не коснуться одного очень полезнаго, но совершенно неизвѣстнаго въ средне-учебной школѣ упражненія на матеріалѣ, еще болѣе наглядномъ, чѣмъ вышеуказанный, именно: *чтеніе картинокъ* (какъ коротко называютъ это упражненіе нѣкоторые). Это чтеніе картинокъ есть не что иное, какъ разсматриваніе ихъ учащимися, сопровождаемое разсказомъ о томъ, что они высмотрѣли.

В. Шереметевскій.

ОТДѢЛЪ II.

ОБРАЗЦЫ, ПРИМѢРЫ И ПЛАНЫ УРОКОВЪ.

Подготовительныя грамматическія упражненія.

*) **Звуковыя упражненія.** *Приготовительныя занятія* къ грамматическому изученію языка, при звуковомъ способѣ обученія грамотѣ, начинаются уже разложеніемъ словъ на звуки и сложеніемъ словъ изъ звуковъ. При первыхъ же звуковыхъ упражненіяхъ дѣти получаютъ понятіе о *звукѣ*, какъ элементѣ человѣческой рѣчи, и какъ матеріалѣ, воспринимаемомъ посредствомъ слуха; а потомъ, знакомясь съ видимымъ изображеніемъ звуковъ, отличаютъ звукъ, какъ нѣчто существующее самостоятельно, отъ *буквы*, какъ условнаго знака. Изъ звуковыхъ упражненій вытекаетъ различеніе звуковъ *гласныхъ*, *согласныхъ* и звука *полугласнаго*, не произносимаго иначе, какъ при гласномъ, полугласнаго *й*. Тутъ же дѣтямъ дается понятіе о буквахъ беззвучныхъ, непроизносимыхъ, такъ-называемыхъ, твердомъ и мягкомъ знакѣ; о буквахъ прописныхъ и строчныхъ; о различномъ изображеніи звуковъ *и*, *е*. Учитель можетъ пользоваться звуковыми упражненіями, какъ началомъ грамматическаго изученія языка и правописанія.

Дѣти читаютъ, напримѣръ, пословицу: *куда конь съ копытомъ, туда и ракъ съ клешней.* Когда разъяснено значеніе словъ и смыслъ пословицы, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на звуковой и буквенный составъ словъ.

— Какое первое слово? Сколько въ немъ звуковъ? Сколько буквъ нужно, чтобы его написать? Какая буква на концѣ, гласная или согласная?—Какое второе слово? Сколько звуковъ въ словѣ *конь?* Сколько буквъ? Отчего буквъ понадобилось больше, нежели

*) И. Бунаковъ. „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ".

въ немъ звуковъ? А какой послѣдній звукъ въ словѣ *конь*, гласный или согласный?—Согласный.—Для чего же написанъ на концѣ мягкій знакъ? А какъ надо писать слово *конь?* Какой въ немъ послѣдній звукъ? Какую въ немъ напишешь послѣднюю букву?—Напиши *конь* и *конъ* на классной доскѣ, одно подъ другимъ. Для чего же написанъ на концѣ въ одномъ словѣ мягкій, а въ другомъ словѣ твердый знакъ? — Потому что послѣдній согласный звукъ въ первомъ словѣ надо произнести мягко, а во второмъ—твердо.—Какое третье слово?—Третье слово *съ*.—Сколько звуковъ? А буквъ? Для чего написанъ твердый знакъ? — Какое четвертое слово?—Четвертое слово *копытомъ*. Какой въ немъ послѣдній звукъ? Для чего написанъ твердый знакъ? — Какое пятое слово? Какой послѣдній звукъ въ словѣ *туда?* Прибавленъ-ли въ этомъ словѣ на концѣ твердый или мягкій знакъ? Послѣ какого же звука прибавляютъ на концѣ словъ твердый или мягкій знакъ?—Послѣ согласнаго. — Какое шестое слово? Есть-ли на концѣ твердый или мягкій знакъ? Почему нѣтъ? — Какое седьмое слово? Есть-ли на концѣ твердый или мягкій знакъ? Почему есть? Почему твердый знакъ, а не мягкій?—Какое восьмое слово? Сколько въ немъ звуковъ? Какая въ немъ написана на концѣ буква? Для чего она нужна?—Какое девятое слово?—*Клешней*. Сколько въ немъ звуковъ? Какой послѣдній? Сколько буквъ употреблено для написанія его? Есть-ли въ немъ на концѣ твердый или мягкій знакъ? Значитъ, въ какихъ словахъ на концѣ не пишутъ ни твердаго ни мягкаго знака?—Не пишутъ въ тѣхъ словахъ, которыя оканчиваются гласнымъ или полугласнымъ звукомъ.—Въ какихъ—непремѣнно пишутъ на концѣ или твердый или мягкій знакъ?—Пишутъ въ тѣхъ словахъ, которыя оканчиваются согласнымъ звукомъ. — Значитъ, на что оканчиваются на письмѣ всѣ слова? — Такъ, рядомъ вопросовъ, учитель доводитъ дѣтей до сознанія: 1) что на письмѣ всѣ слова оканчиваются или гласной съ полугласной, или согласной съ твердымъ или мягкимъ знакомъ; 2) что въ словахъ, имѣющихъ послѣднимъ согласный звукъ на концѣ, непремѣнно пишется или твердый или мягкій знакъ.

Послѣ этого учитель велитъ достать доски, диктуетъ слова съ разными окончаніями: *перо*, *мыло*, *лапка*, *мель*, *столъ*, *столъ* и т. д. и спрашиваетъ то того, то другого, какъ онъ написалъ первое слово, какъ второе, на что оканчивается слово въ произношеніи

и на письмѣ... Потомъ учитель предлагаетъ дѣтямъ самимъ придумывать и писать слова съ разными окончаніями. Одинъ пишетъ на классной доскѣ, и его работа исправляется всѣмъ классомъ, остальные исправляютъ свою работу сами; глядя на классную доску, учитель провѣряетъ только у нѣкоторыхъ, чтобы провѣрить внимательность учениковъ. Такіе пріемы употребляются при всякомъ удобномъ случаѣ. Подобнымъ образомъ, при писаніи словъ *сѣстъ* и *съѣстъ*, учитель доводитъ дѣтей до сознанія, что внутри словъ твердый знакъ пишется тогда, когда надо показать, что согласный звукъ не должно сливать съ гласнымъ.

Прописныя буквы. При первомъ же чтеніи учитель обращаетъ вниманіе дѣтей, что въ началѣ и послѣ точки стоитъ *прописная* буква, потомъ останавливается на первомъ попавшемся собственномъ имени.

Вчера Лука косилъ просо, а Кириллъ караулилъ пасѣку.—Посмотрите, сколько разъ здѣсь встрѣчается прописная буква? Почему слово *вчера* начато съ прописной буквы?—Потому что оно стоитъ въ началѣ.—А вотъ слово *Лука* стоитъ не въ началѣ и не послѣ точки, а написано съ прописной буквы. Подумаемъ, что это за слово. Всякаго человѣка можно назвать Лукой? Много именъ у каждаго человѣка? Какъ твое имя? А твое? Нѣтъ-ли въ прочитанномъ еще человѣческаго имени? Съ какой буквы написано слово Кириллъ? Развѣ оно стоитъ въ началѣ или послѣ точки? Чѣмъ похоже это слово на слово Лука? Оба слова—*имена*. Такъ въ какихъ словахъ пишутъ прописную букву не въ началѣ и не послѣ точки?—Пишите всѣ: меня зовутъ—и прибавьте какъ кого зовутъ, да не забудьте, что мы сейчасъ узнали объ употребленіи прописной буквы.—

На первое время достаточно, если дѣти привыкнутъ писать прописную букву въ началѣ, послѣ точки и въ именахъ людей; но какъ только встрѣтится случай собственнаго имени, не входящаго въ рубрику человѣческихъ именъ, учитель непремѣнно долженъ тотчасъ же обратить на это вниманіе дѣтей: встрѣтилось слово *Москва*, учитель наводитъ дѣтей на мысль, что у городовъ тоже есть имена какъ и у людей, расширяетъ правило, что съ прописной буквы пишутся *имена людей и городовъ*, и требуетъ, чтобы правило примѣнялось, на первое время каждый разъ напоминая о немъ—лишь бы предупредить ошибку и не практиковать дѣтей въ безграмотномъ письмѣ. Такое постепенное расширеніе правила при всякомъ новомъ

случаѣ должно итти до тѣхъ поръ, пока не придетъ время для различенія именъ собственныхъ и нарицательныхъ вообще.

Звуки е и и. При изученіи звука *е* дѣти узнаютъ сперва двѣ, а потомъ и третью букву для изображенія его. Такъ какъ опредѣленное правило на первый разъ можно дать только относительно *э*, объяснивъ твердость произношенія звука, изображаемаго этой буквой, то, для предупрежденія ошибокъ въ употребленіи *е* и *ѣ*, учитель на первый разъ пріучаетъ дѣтей каждый разъ останавливаться на звукѣ *е* и для разрѣшенія вопроса о томъ, которое *е* слѣдуетъ написать, или обращаться къ нему съ вопросомъ или справляться съ книгой. Послѣднее особенно полезно, потому что пріискать требуемое слово въ книгѣ—трудъ, а все, что добывается трудомъ, плотнѣе ложится въ головѣ. Объ употребленіи буквы *і* дѣти тотчасъ же, какъ познакомятся съ ней, узнаютъ, что она пишется передъ гласными буквами. Потомъ, когда они утвердятся въ примѣненіи этого правила, учитель диктуетъ имъ слѣдующія предложенія:

Худой миръ лучше доброй ссоры.

Съ міру по ниткѣ—голому рубаха.

Все прекрасно въ Божьемъ мірѣ.

Дѣти всѣ три раза пишутъ слово *миръ* черезъ *и* восьмиричное. Учитель обращаетъ вниманіе на различное значеніе слова *миръ* во во всѣхъ трехъ случаяхъ. Что лучше ссоры? Какой такой худой *миръ?* Значитъ, чему здѣсь противополагается миръ?—Миръ противополагается ссорѣ. Какія отношенія между людьми обозначаются словомъ миръ?—Когда люди живутъ между собою согласно, дружно.—Съ кого взять по ниткѣ, чтобы вышла голому рубаха?—Какой такой *міръ*, съ котораго можно взять по ниткѣ?—Обозначаетъ ли здѣсь слово міръ тоже отношеніе между людьми?—Нѣтъ, оно здѣсь означаетъ собраніе людей, живущихъ въ одной мѣстности (селѣ, деревнѣ). Значитъ, съ одинаковымъ ли значеніемъ употреблено слово *міръ* въ обоихъ случаяхъ? Съ какимъ значеніемъ оно употреблено въ первый разъ? Съ какимъ во второй?—Гдѣ все прекрасно? Какой такой Божій міръ? Означаетъ ли здѣсь слово *міръ* отношеніе между людьми? — Нѣтъ, оно означаетъ все, что сотворено Богомъ. — Итакъ, какія значенія имѣетъ слово *миръ* въ разныхъ случаяхъ? Почему мы узнаемъ его значеніе въ разговорѣ? — По смыслу.— Нельзя ли какъ-нибудь обозначить это на письмѣ. Какую букву въ немъ можно писать двояко?—Да, букву *и*: вотъ, когда миръ

противополагается ссорѣ, означаетъ согласныя, дружныя отношенія между людьми, тогда пишутъ *и* восьмиричное, а когда слово міръ употребляютъ съ другимъ значеніемъ—пишутъ *і* десятиричное.—Затѣмъ упражняются въ писаніи словъ съ буквою *и*: Хорошъ Божій *міръ*; мы рѣшили *міромъ* построить церковь; худо жить въ ссорѣ,—мы и заключили *миръ* и т. п.

Слогъ и удареніе. Вскорѣ по обученіи грамотѣ надо дать дѣтямъ понятіе о *слогѣ* и объ *ударе́ніи*. Для этого разлагаютъ слова на звуки и замѣчаютъ, во сколько пріемовъ можно произнести каждое, произнося ихъ слогъ за слогомъ по знаку учителя: учитель опускаетъ поднятую руку—дѣти произносятъ слогъ; сопоставляя число пріемовъ съ числомъ гласныхъ звуковъ, выводятъ, что числомъ послѣднихъ опредѣляется число первыхъ, и слогъ состоитъ или изъ одного гласнаго звука, или изъ гласнаго съ полугласнымъ, или изъ гласнаго съ согласнымъ, или гласнаго съ нѣсколькими согласными. Отсюда выводятъ общее правило для *переноса словъ*, если оно не помѣщается въ строкѣ: надо, чтобы въ одной строкѣ оставался и въ другую строку переносился непремѣнно цѣлый слогъ. Этого общаго правила достаточно, по моему мнѣнію, не только для начала, потому что практика въ настоящее время, вопреки разнымъ тонкостямъ грамматическихъ учебниковъ, остановилась на одномъ этомъ правилѣ.

Понятіе объ *ударе́ніи* выводятъ, сравнивая значеніе и произношеніе словъ: *мука́* и *му́ка*, *бѣлокъ* и *бе́локъ*, *во́ротъ* и *воро́тъ* и т. п. Замѣчаютъ, что удареніе, повышеніе голоса на томъ или другомъ слогѣ имѣетъ вліяніе на значеніе слова, и разсматриваютъ слова съ переходящимъ удареніемъ въ слѣдующихъ фразахъ:

Иванъ *стои́тъ* у *воро́тъ*. Мука *сто́итъ* два рубля. У Петра растегнулся *во́ротъ*. *Му́ка* гулять въ жаръ по *бе́регу*. Я *берегу́* свое здоровье. Въ яйцѣ есть желтокъ и бѣло́къ. Въ лѣсу много бе́локъ.

Сомнительныя гласныя и согласныя буквы. Выходя изъ звуковыхъ упражненій, слѣдуетъ обратить вниманіе на нѣкоторыя *противорѣчія* между произношеніемъ и письмомъ.

Слова: *голова*, *оса*, *окно*, *жалѣть*, *тянуть*, *увядать*—даютъ поводъ замѣтить, что часто звукъ *о* въ произношеніи переходитъ въ *а*, звуки *а* и *я* въ *е*, отчего происходитъ затрудненіе въ письмѣ: писать ли *галава* или *голова*, *аса* или *оса*, *акно* или *окно*, *желѣть* или *жалѣть*, *тенуть* или *тянуть*, *уведать* или *увядать*. Учи-

тель пишетъ на классной доскѣ съ лѣвой стороны рядъ словъ съ сомнительнымъ звукомъ, а съ правой тѣ же слова въ измѣненномъ видѣ, чтобы на сомнительный слогъ падало удареніе:

Голова . . . . { го̀ловы. / голо̀вки.
Оса . . . . . о̀сы.
Окно . . . . . о̀кна.
Тянуть . . . . . тя̀немъ.
Увядать. . . . . ува̀лъ.
Жалѣть. . . . . жа̀лость.

Путемъ сравненія дѣти доходятъ до правила, что сомнѣніе, написать-ли *о* или *а*, *а* или *е*, *я* или *е*, устраняется, если измѣнивъ слово, сомнительный слогъ *подвести подъ удареніе*.

Слова: *пробка*, *лавка*, *лодка*, *глазъ*, *кружка*, *лугъ*, *ногти*—даютъ поводъ замѣтить переходъ звуковъ *б* въ *п*, *в* въ *ф*, *д* въ *т*, *ж* въ *ш*, *г* въ *к* и *х*, *з* въ *с*, отчего опять является затрудненіе въ письмѣ. Учитель пишетъ на классной доскѣ — съ лѣвой стороны рядъ словъ съ сомнительными звуками, и съ правой—тѣ же слова въ измѣненномъ видѣ, чтобы послѣ сомнительнаго согласнаго слѣдовалъ гласный звукъ.

Пробка . . . . . проб*о*къ.
Лавка. . . . . лав*о*къ.
Лодка. . . . . лод*о*чка.
Глазъ. . . . . глаз*а*.
Кружка. . . . . круж*е*чка.
Лугъ . . . . . на лу*гу*.
Ногти. . . . . ног*о*ть.

Дѣти замѣчаютъ, что въ послѣднемъ случаѣ затрудненіе исчезаетъ, и приходятъ къ правилу, что для правильнаго письма затруднительнаго согласнаго звука надо такъ измѣнить слово, чтобы къ сомнительному согласному звуку *притянуть гласный*. Точно также слѣдуетъ обратить вниманіе на нѣкоторыя противорѣчія въ письмѣ и чтеніи нѣкоторыхъ *окончаній*. Пусть дѣти съ перваго же раза замѣтятъ, что говорятъ *добрава*, *синява*, онъ *трудитца*, а пишутъ добр*аго*, синяго, онъ труд*ится*. Надо, чтобы въ этомъ

случаѣ *слуховое* впечатлѣніе переходило въ рефлективное движеніе для писанія *аю, яю; ся.*

Упражненія въ измѣненіи словъ. Подготовительной работой къ грамматическому изученію языка въ первый годъ учебнаго курса слѣдуетъ считать *упражненія въ измѣненіи словъ*, которыя, при постепенномъ чтеніи, можно начинать очень рано. Напримѣръ, съ лѣвой стороны напечатанъ или написанъ рядъ словъ, означающихъ названіе *одного* предмета, а съ правой—два, три изъ этихъ названій *во множественномъ числѣ*; читая слѣдующія затѣмъ слова въ единственномъ числѣ, дѣти уже сами говорятъ ихъ во множественномъ: палка—палки, краска—краски, коса—косы, столъ—столы, перо—перья, колоколъ—колокола, и т. д. Или—съ лѣвой стороны написаны обыкновенныя названія предметовъ, а съ правой противъ нѣкоторыхъ изъ нихъ *уменьшительныя*, *ласкательныя*, *увеличительныя*,—прочія названія дѣти измѣняютъ сами по данному образцу: лѣсъ—лѣсокъ, рука—ручка, перо—перышко, рѣпа—рѣпка, шуба—шубенка, домъ—домина, и т. д. Или—напечатаны предложенія съ подлежащимъ и сказуемымъ въ единственномъ числѣ, потомъ нѣкоторыя изъ нихъ—во множественномъ,—остальныя дѣти сами говорятъ съ измѣненіемъ: сорока скакала, сороки скакали; Лука пѣлъ, Карпъ и Лука пѣли; упало перо, упали перья и т. д.

Сюда же относится чтеніе такихъ *неоконченныхъ фразъ* съ прибавленіемъ къ нимъ окончанія, какъ: Линейка пряма, а аршинъ?.. Снѣгъ бѣлъ, а молоко? Гнѣздо птицы, или гнѣздо птичье; хвостъ лошади, или?.. лапа медвѣдя, или?.. звонъ колокола, или?.. Береза высока, а дубъ выше; бумага бѣла, а снѣгъ?.. нитки тонки, а волосъ?.. мука мала, а мошка?.. Наконецъ сюда относится передѣлка описаній и разсказовъ изъ *настоящаго времени* въ прошедшее или въ будущее. Напримѣръ, дѣти читаютъ краткое описаніе весны: „Снѣгъ таетъ. Рѣки вскрываются. Новая травка показывается. Скотъ выгоняютъ въ поле. Крестьяне прячутъ сани и ладятъ телѣги“.

Учитель вопросами доводитъ дѣтей до сознанія, что описывается весна, которая наступаетъ *теперь, настоящая*; потомъ—до сознанія, что тѣ же явленія происходили весной и въ *прошедшемъ* и запрошедшемъ году, и предлагаетъ дѣтямъ читать то же описаніе, примѣнивъ его къ *прошедшей* веснѣ, измѣняя глаголы: снѣгъ таялъ, рѣки вскрывались и т. д.

Точно также онъ доводитъ до сознанія, что то же будетъ и въ будущемъ году, и предполагаетъ читать описаніе въ *будущемъ* времени: снѣгъ будетъ таять и т. д. Такія упражненія важны, потому что развиваютъ въ дѣтяхъ свободное обращеніе съ словомъ, выясняютъ связь измѣненій слова съ выраженіемъ мысли и приготовляютъ къ изученію этимологическихъ формъ. Образцы такихъ упражненій можно видѣть во 2-й книжкѣ „Родного Слова“ К. Д. Ушинскаго, но можно придумывать и отъ себя, соединяя ихъ съ письмомъ и чтеніемъ рукописи: польза будетъ двойная.

„Въ книгѣ, говоритъ Ушинскій, выставлены только образцы упражненій, и хотя этихъ образцовъ много, но все же ихъ далеко недостаточно для пріученія ребенка къ правильному употребленію той или другой формы языка. За то нѣтъ ничего легче, какъ по этимъ образцамъ составить много упражненій, написать ихъ на доскѣ и заставить учениковъ прочесть вопросы и дать на нихъ отвѣты, сначала изустные, а потомъ и письменные. Они вызываютъ изъ дѣтской души уже лежащія въ ней формы народнаго языка и даютъ ребенку навыкъ легко и свободно вызывать эти формы и правильно пользоваться ими. Такъ, конечно, можно учить только родному языку; но родному языку и не слѣдуетъ учить, какъ иностранному. Хотя, однако, родной языкъ усвоивается душею ребенка непосредственно, безъ помощи школы, но школа должна пріучать пользоваться быстро и кстати этими даровыми богатствами. Можно носить въ душѣ много формъ народнаго языка, и не имѣть привычки употреблять ихъ быстро и кстати, что развивается только упражненіями. Кромѣ того, упражненія эти очевидно приготовляютъ къ послѣдующему изученію грамматики“.

Части рѣчи. Если умственно-словесныя упражненія, соединенныя съ первымъ чтеніемъ, подготовляютъ дѣтей къ изученію формъ, то предметные уроки—къ *различенію частей рѣчи*. Изучая предметы, дѣти различаютъ ихъ по признакамъ; въ связи съ этимъ изученіемъ предметовъ учитель можетъ обратить вниманіе и на различіе словъ по значенію.—Какіе предметы мы разсматривали въ школѣ за все время?—спрашиваетъ онъ. Какой былъ предметъ вчерашняго урока?—*Комната.—А печку*, отдѣльно отъ комнаты, можно разсматривать?—Значитъ тогда предметомъ разсматриванія и разговора будетъ *печка.—А голову* лошади можно разсматривать отдѣльно отъ всей лошади?—Значитъ, тогда предметомъ разсматри-

ванія и разговора будетъ *голова* лошади.—Итакъ—все, что мы разсматриваемъ, изучаемъ, о чемъ говоримъ, называется *предметомъ*.

Назовите всѣ предметы, которые находятся въ нашей классной комнатѣ.

Назовите всѣ предметы, которые составляютъ части человѣка, части лошади, части сороки, части березы, части стола.—Назовите всѣ предметы, которые есть у васъ дома—въ избѣ, въ саду, въ огородѣ, въ полѣ.—Вотъ вамъ два предмета: *собака* и *чучело собаки*,—посмотрите, какая между ними разница?—Вонъ собака поворачиваетъ голову, смотритъ, облизывается, визжитъ, встала, пошла, схватила въ зубы кусокъ хлѣба, жуетъ его... А чучело? видитъ одно, встанетъ оно, пойдетъ, будетъ ѣсть, завизжитъ?—Нѣтъ,—собака предметъ живой, *одушевленный*, какъ и каждый человѣкъ.—А чучело собаки, значитъ, какой предметъ?—Да, чучело предметъ не живой, неодушевленный *предметъ-вещь*, какъ столъ, какъ перо, какъ песокъ, какъ дубъ, какъ домъ.—Назовите нѣсколько одушевленныхъ предметовъ.—Припомните, какіе одушевленные предметы находятся здѣсь въ классной комнатѣ? Какіе одушевленные предметы упоминаются въ прочитанномъ нами разсказѣ о землѣ?

Назовите нѣсколько предметовъ-вещей. Припомните, какіе предметы-вещи мы разсматривали.—Какіе неодушевленные предметы видны изъ окна этой комнаты? Какой предметъ сама эта комната? Какіе неодушевленные предметы упоминаются въ прочитанномъ нами разсказѣ „Два плуга“.

Что замѣчали мы въ предметахъ, когда разсматривали ихъ? Припомнимъ, напримѣръ, что замѣтили мы *въ классной доскѣ* и въ *лисѣ*, когда разсматривали эти предметы?—Мы замѣтили, что классная доска состоитъ изъ подставки и собственно доски, что у лисицы есть голова, туловище, ноги, хвостъ; *подставка*—часть доски, *голова*, *туловище*, *ноги*, *хвостъ*—части лисицы,—все это опять предметы, ихъ тоже мы разсматривали. Что еще замѣтили мы, разсматривая классную доску?—Мы замѣтили, что доска *деревянная*, *черная*, *четыреугольная*, *наклонная*; что у лисицы морда *узкая*, туловище *длинное*, ноги *короткія*, хвостъ *пушистый*... *Деревянная*, *черная*, *четыреугольная*, *наклонная*, *узкая*, *длинная*, *короткія*, *пушистый*,—эти слова тоже означаютъ предметы или нѣтъ?—Нѣтъ, они означаютъ только *какой* предметъ. Что еще замѣтили мы, разсма-

трпвая классную доску и лисицу?—Мы замѣтили, что доска *стоитъ*, что лисица *скачетъ*, *бѣгаетъ*, *питается* мясомъ, *брешетъ*...

Стоитъ, *скачетъ*, *брешетъ*—эти слова означаютъ ли предметы? Нѣтъ, они означаютъ только, въ *какомъ положеніи* находится или *что дѣлаетъ* предметъ.—Если я, не называя предмета, разскажу вамъ, *какой* предметъ я задумалъ, въ какомъ онъ *находится положеніи*, что онъ можетъ *дѣлать*, не узнаете-ли вы предмета, который я задумалъ? Слушайте: „рогатый, бородатый, мохнатый, копытами постукиваетъ, бородою потряхиваетъ, блеетъ, траву щиплетъ, кору на деревьяхъ гложетъ,—кто? Почему-же вы *признали*, что это *козелъ?* Потому, что я сказалъ *какой* предметъ и что онъ *дѣлаетъ*.

— Бѣлый, маркій, мягкій, при ударѣ легко ломается, разсыпается, въ школѣ лежитъ у доски: — узнайте предметъ, который я задумалъ.

— Почему-же вы *признали*, что это *мѣлъ?* — Потому, что я сказалъ, *какой* предметъ, что съ нимъ *дѣлается*.—Значитъ, почему можно *признать* предметъ, что можетъ быть *признакомъ* предмета?—Значитъ, слова—бородатый, мохнатый, рогатый, бѣлый, маркій, щиплетъ, блеетъ, трясетъ, разсыпается, лежитъ — означаютъ не предметы, а что?—Они означаютъ *признаки предметовъ*.—Посмотримъ, какіе бываютъ признаки предметовъ. Козелъ *какой?*—бородатый, мохнатый, рогатый... Козелъ *что дѣлаетъ?*—ходитъ, бѣгаетъ, щиплетъ траву.—Мѣлъ *какой?* бѣлый, маркій... Въ какомъ онъ *находится положеніи?*—лежитъ. Одни признаки предмета показываютъ какой предметъ: это *качества* предметовъ. Другіе признаки показываютъ, въ какомъ положеніи или состояніи предметъ находится: это *состоянія* и *дѣйствія*.—Назовите всѣ качества: *песку*, *березы*, *пчелы*, *окуня*, *сороки*, *коровы*.—Назовите состоянія, въ которыхъ можетъ находиться *доска*.—Назовите дѣйствія, которыя свойственны *соловью*, *овцѣ*, *пастуху*.—Назовите дѣйствія, которыя могутъ происходить съ *желѣзомъ*, съ *пескомъ*, съ *сахаромъ*.—Скажите, по какимъ качествамъ и дѣйствіямъ можно узнать *пѣтуха*, *собаку*, *земледѣльца* и *купца*.—Выберите всѣ слова, что означаютъ качества, изъ прочитанной статейки: „*Чернолѣсье*“.—Выберите всѣ слова, что означаютъ состояніе предмета, а также слова, что означаютъ дѣйствіе, изъ прочитанной статейки: „*Приказы старухи зимы*“.—Опишите избу, огородъ, иву, осу, дятла,

кошку, съ ихъ качествами, состояніями, дѣйствіями—въ цѣломъ и въ частяхъ.—А вотъ мы читали о томъ, *въ чемъ состоитъ трудъ кузнеца*, да еще читали *о добромъ кузнецѣ Иванѣ*.—Будемъ разсматривать *трудъ* кузнеца и *доброту* кузнеца Ивана. Каковъ трудъ кузнеца? Какъ онъ производится? Изъ чего видна доброта Ивана?—Что же было теперь предметомъ нашего разсматриванія и разговора?—Развѣ *трудъ* предметъ? Гдѣ-же вы видѣли трудъ? Вы видѣли людей, которые *трудятся*, а не трудъ. — Развѣ доброта предметъ? Гдѣ же вы видѣли доброту? Вы видѣли не доброту, а добрыхъ людей.—Значитъ—на самомъ дѣлѣ нѣтъ такихъ предметовъ, которые мы называемъ трудомъ и добротой. Это качество и дѣйствіе, а мы въ умѣ дѣлаемъ ихъ предметами, о которыхъ говоримъ, какъ бы о дѣйствительныхъ предметахъ. Когда представляемъ это качество и это дѣйствіе, какъ *признаки предмета*, мы говоримъ: *добрый* Иванъ, *трудится* Иванъ; когда представляемъ это качество и это дѣйствіе, *какъ предметы*, мы говоримъ: *доброта*, *трудъ*. Значитъ, что означаетъ слово *добрый?* Что означаетъ слово *доброта?* Что означаетъ слово *трудится?*—Что означаетъ слово *трудъ?* Что означаетъ слово *трудный?*—Можно-ли такіе предметы какъ доброта, трудъ, назвать одушевленными предметами или предметами-вещами?—Нѣтъ, потому что въ самомъ дѣлѣ такихъ предметовъ даже и нѣтъ, — они существуютъ только въ нашемъ *понятіи*,—назовемъ ихъ такъ: *предметы-понятія*, предметы умственные. Выберите изъ прочитанной нами статейки „*Новый годъ*“ всѣ слова, означающія предметы понятія.—Придумайте себѣ по одному такому слову.—Подчеркните въ статейкѣ: „*Свѣтлое воскресенье*“!—первая скамейка—слова, означающія одушевленный предметъ, вторая—слова, означающія дѣйствіе предмета, третья—слова, означающія предметъ-вещь, четвертая—слова, означающія качества предмета, пятая—слова, означающія предметъ-понятія, шестая—слова, означающія состояніе предмета.—Подчеркиваютъ, читаютъ, ошибки исправляетъ весь классъ.—Подобнымъ образомъ учитель наводитъ дѣтей на выдѣленіе словъ, поясняющихъ дѣйствія, или обстоятельственныхъ (нарѣчій).—Вотъ мы сказали, что соловей *поетъ* и чижикъ *поетъ:* одно и то же дѣйствіе служитъ признакомъ двухъ предметовъ. Развѣ они одинаково поютъ? Какъ бы отличить дѣйствіе соловья отъ дѣйствія чижа?—Да, можно сказать, что соловей не только поетъ, но еще поетъ *громко* и *пріятно*, а чижъ поетъ *ти-*

хо и *гораздо хуже*. Слова: „*громко*, *тихо*, *пріятно*, *гораздо хуже*“ показываютъ, *какъ происходитъ дѣйствіе*, и помогаютъ намъ отличить дѣйствіе другого предмета.—Вотъ мы сказали: солнце *свѣтитъ* и мѣсяцъ *свѣтитъ*. Какъ отличить дѣйствіе солнца отъ дѣйствія мѣсяца? Во-первыхъ, можно сказать, какъ свѣтитъ тотъ и другой предметъ—*ярко* или *тускло;* во-вторыхъ, можно сказать, что солнце свѣтитъ *днемъ*, а мѣсяцъ свѣтитъ *ночью*,—слова *днемъ и ночью* показываютъ, *когда происходитъ дѣйствіе* и тоже помогаютъ отличить дѣйствіе одного предмета отъ того же дѣйствія другого предмета.

— Вотъ мы сказали—осенью птицы *летятъ* и весной птицы *летятъ*,—нельзя-ли отличить осеннее дѣйствіе птицъ (летятъ) отъ весенняго? Можно сказать, что осенью онѣ летятъ *на югъ*, а весною *на сѣверъ*: такимъ образомъ мы отличаемъ дѣйствіе тѣмъ, что говоримъ, *куда* и *когда* оно происходитъ.—Подчеркните слова, поясняющія дѣйствіе на вопросы: какъ? гдѣ? куда? откуда? когда?—въ статейкѣ „*Исторія одной яблоньки*“.—Читайте подчеркнутыя вами слова.—Первое слово: какое дѣйствіе оно поясняетъ? на какой вопросъ?—Второе слово и т. д.

— Поясните и предметъ дѣйствія: *крестьянинъ пахалъ*. Какой? какъ? гдѣ? когда?

Яблоко упало. Какое? откуда? куда? когда?

Солнце садится. Какое? когда? какъ? куда?

Такъ дѣти подготовляются къ различенію *частей рѣчи* и *членовъ предложенія*, а вмѣстѣ съ тѣмъ упражняются въ свободномъ построеніи предложеній, въ распространеніи и расчлененіи ихъ.

Понятіе о предложеніи. Самое общее понятіе о *предложеніи* можно дать дѣтямъ въ первый-же годъ обученія. Это даже очень удобно при первомъ чтеніи, когда читаютъ отдѣльныя и краткія предложенія самой обычной формы.

Дѣти читаютъ.

— *Весна красна, осень грязна. Лѣто собираетъ, зима поѣдаетъ.*

Мы опускаемъ объясненіе смысла этихъ фразъ, такъ какъ это не относится къ предмету настоящей бесѣды. Конечно, дѣти должны имѣть понятіе о дѣленіи года на четыре времени; имъ должны быть уяснены существенныя, характеристическія черты каждаго времени года; они должны понимать, въ какомъ смыслѣ весна можетъ быть названа „*красною*“, почему про лѣто можно сказать, что оно „*соби-*

раетъ“ и что именно оно собираетъ, а зима „*поѣдаетъ*“. Когда смыслъ фразъ совершенно ясенъ дѣтямъ, тогда учитель ведетъ бесѣду въ такомъ родѣ, предварительно заставивъ одного изъ учениковъ написать эти фразы на классной доскѣ и исправить ихъ, чтобы были поставлены правильно и знаки препинанія.

— О чемъ здѣсь говорится прежде всего?—О *веснѣ*.—Что сказано о веснѣ?—О веснѣ сказано, что она *красна*.—Какой знакъ здѣсь поставленъ?—Запятая.—Что-же слѣдуетъ здѣсь сдѣлать при чтеніи?—Остановиться.—Значитъ, что выражаетъ собою запятая?—Чему соотвѣтствуетъ она при чтеніи?—Она соотвѣтствуетъ остановкѣ.—О чемъ говорится потомъ? —Что сказано объ *осени?* Какой знакъ здѣсь поставленъ?—Точка.—Что слѣдуетъ здѣсь сдѣлать при чтеніи?— Остановиться. — Значитъ, что выражаетъ собою точка? Чему соотвѣтствуетъ она при чтеніи?—Точка выражаетъ остановку и запятая выражаетъ остановку,—какая же между ними разница?—На точкѣ или на запятой слѣдуетъ останавливаться дольше? Значитъ, какой остановкѣ соотвѣтствуетъ точка и какой запятая?—Какая буква написана послѣ точки? Какая послѣ запятой?

— Еще о чемъ здѣсь говорится?—Что сказано о *лѣтѣ?* Какой знакъ послѣ этого поставленъ? Что выражаетъ этотъ знакъ? — Еще о чемъ говорится? Что сказано о *зимѣ?* Какой знакъ поставленъ на концѣ? — Замѣтьте: когда о чемъ-нибудь что-нибудь сказано, то изъ словъ составляется *предложеніе*. Значитъ, что надо сдѣлать, чтобы вышло предложеніе?

— Чтобы вышло предложеніе, надо о чемъ нибудь что-нибудь сказать.—Скажите что нибудь о лошади. Лошадь что такое? Лошадь какова? Лошадь что дѣлаетъ? — *Лошадь животное. Лошадь красива. Лошадь возитъ.*—Что-же составилось изъ нашихъ словъ?

Предложенія.—Сколько предложеній мы сказали о лошади?— Три. Скажите что-нибудь о собакѣ, о жаворонкѣ, о карасѣ, о пчелѣ, о березѣ, о столѣ. Изъ чего-же состоитъ наша рѣчь?—Наша рѣчь состоитъ изъ предложеній.—А предложеніе изъ чего составляется?—Изъ словъ.—А слова изъ чего составляются?—Изъ звуковъ.—Какъ сказать—что такое предложеніе?—*Предложеніемъ называется соединеніе словъ, въ которомъ о чемъ нибудь что-нибудь сказано.* Иначе сказать: *предложеніемъ называется соединеніе словъ, выражающее мысль.*—Сколько же здѣсь написано предложеній? Прочитайте первое, второе, третье, четвертое. О чемъ говорится въ первомъ, во второмъ,

въ третьемъ, въ четвертомъ? Что сказано въ первомъ о веснѣ, во второмъ объ осени, въ третьемъ о лѣтѣ, въ четвертомъ о зимѣ? Какъ отдѣляются предложенія одно отъ другого въ чтеніи и разговорѣ? — Въ чтеніи и разговорѣ они отдѣляются остановками. — Какъ отдѣляются они на письмѣ? — На письмѣ они отдѣляются знаками препинанія. — Какой знакъ соотвѣтствуетъ продолжительной остановкѣ? Какой соотвѣтствуетъ краткой остановкѣ? Какую букву надо писать въ началѣ и послѣ точки? Какую послѣ запятой? А на концѣ какой надо ставить знакъ?

— *Травка зеленѣетъ, солнышко блеститъ, ласточка весною въ гости къ намъ летитъ.* — Сколько я сказалъ предложеній? — Кто помнитъ первое? — Слушайте — я повторю еще разъ. — Какое же первое предложеніе? О чемъ въ немъ говорится? Что сказано? Кто помнитъ второе предложеніе? О чемъ говорится? Что сказано? — Кто помнитъ всѣ три предложенія? — Читайте, но помните, какъ надо отдѣлять предложенія въ чтеніи. — А какъ надо ихъ отдѣлять на письмѣ? — Читайте и говорите, гдѣ нужно ставить запятыя. — А гдѣ тутъ надо поставить большую букву? *Соха кормитъ, веретено одѣваетъ:* здѣсь сколько предложеній? — Откройте книги на стр. 47 и читайте статейку: «*Какъ въ полѣ рубашка выросла*» — каждый по одному предложенію.

— Напишите къ слѣдующему уроку по три предложенія — о лисицѣ, о сорокѣ, объ осѣ, о березѣ, о пескѣ.

Н. Бунаковъ.

* * *

*) Первоначальныя наблюденія надъ формами языка не сопровождаются ни опредѣленіями ни правилами; здѣсь нѣтъ еще пока и грамматической терминологіи: это еще не грамматика, а только заготовка матеріала для будущихъ грамматическихъ построеній. Руководимый учителемъ ребенокъ узнаетъ здѣсь путемъ наблюденій объ общемъ и частномъ значеніи словъ въ рѣчи, о ихъ взаимныхъ отношеніяхъ, о средствахъ, кои употребляетъ языкъ для выраженія того или другого содержанія. Перечислимъ здѣсь тѣ

---

*) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ родного языка въ начальной школѣ“.

грамматическія знанія, кои могутъ стать предметомъ первоначальнаго изученія на этой подготовительной ступени.

Звуковой составъ слова: слоги, звуки, буквы. Звуки легкіе и трудные. Буквы, не означающія звуковъ. Общее значеніе словъ: имя, или названіе предмета, названіе качества предмета, дѣйствія. Впослѣдствіи дѣти могутъ различать и названіе числа, названіе качества дѣйствія; слово, замѣняющее имя предмета или имя качества. Частное значеніе словъ въ рѣчи: имя предмета, о которомъ говорится, имя предмета для показанія, — гдѣ происходитъ дѣйствіе (мѣсто дѣйствія), когда происходитъ дѣйствіе (время дѣйствія) и проч.—Имя принадлежитъ только одному предмету; имя принадлежитъ многимъ предметамъ. Имя показываетъ, что въ рѣчи говорится объ одномъ предметѣ; имя показываетъ, что въ рѣчи говорится о многихъ предметахъ. Дѣйствіе въ рѣчи принадлежитъ одному предмету; дѣйствіе въ рѣчи принадлежитъ многимъ предметамъ. Качество въ рѣчи принадлежитъ одному предмету, качество принадлежитъ многимъ предметамъ. Дѣйствіе совершается теперь; дѣйствіе совершалось прежде; дѣйствіе будетъ совершаться послѣ. Дѣйствіе выражаетъ приказаніе, просьбу.—Далѣе, и цѣлое предложеніе, въ полномъ его составѣ, можетъ быть предметомъ наблюденія: рѣчь принадлежитъ писателю (автору разбираемой статьи); писатель приводитъ подлинныя слова другого лица (такого-то); говоритъ такой-то (такое-то лицо) самъ о себѣ; такой-то говоритъ (обращается съ рѣчью) къ другому,—тому-то; лицо говорящее; лицо слушающее; предметъ, о которомъ говорятъ.—Можно, далѣе, дать почувствовать дѣтямъ и связь между словами, взаимное отношеніе словъ въ рѣчи: —дѣти къ этому уже подготовлены, и отношеніе словъ они уже опредѣляли, когда говорили, что такое-то качество принадлежитъ такому-то предмету, такое-то дѣйствіе принадлежитъ такому-то предмету; теперь можно довести до того, что они научатся опредѣлять отношеніе всѣхъ словъ въ рѣчи (такое-то слово поставлено при такомъ-то словѣ). Предшествующія же занятія подготовили дѣтей и къ постановкѣ вопроса, на который отвѣчаетъ слово (такое-то слово показываетъ, *гдѣ* и *когда* совершалось дѣйствіе), и, исходя отсюда, можно довести дѣтей до умѣнья ставить вопросъ для каждаго слова въ рѣчи, что еще болѣе облегчитъ пониманіе отношенія словъ и связи между ними. Наконецъ, можно заставить дѣтей видѣть, что связь между словами выражается окончаніями ихъ, что съ перемѣ-

ною отношенія перемѣняется и окончаніе. Отсюда дѣти могутъ различать начало слова и конецъ слова, измѣняемую часть слова (окончаніе) и неизмѣняемую (основа).

Вотъ примѣръ такого разбора. „Маленькая птичка свила весною въ кустикѣ маленькое гнѣздышко“.

а) Въ словѣ „маленькая“ четыре склада. Въ словѣ „маленькая“ четыре легкихъ звука, четыре трудныхъ звука, девять буквъ.

б) Слово „маленькая“ означаетъ качество предмета птичка. Слово „птичка“ означаетъ предметъ. Слово „свила“ означаетъ дѣйствіе предмета „птичка“. Слово „маленькое“ означаетъ качество предмета „гнѣздышко“. Слово „гнѣздышко“ означаетъ предметъ.

в) Въ этой рѣчи говорится о птичкѣ; слово „птичка“ означаетъ предметъ рѣчи. Слово „маленькая“ показываетъ, *какая* была птичка. Слово „свила“ показываетъ, что сдѣлала птичка. Слово „маленькое“ показываетъ, *какое* было гнѣздышко. Слово „гнѣздышко“ показываетъ, *что* свила птичка. Слово „весною“ показываетъ, *когда* свила. Слова „въ кустикѣ“ показываютъ, *гдѣ* свила.

г) Слово „птичка“ показываетъ, что въ рѣчи говорится объ одномъ предметѣ: о многихъ скажутъ—„птички“. Слово „свила“ показываетъ, что дѣйствіе принадлежитъ одному предмету; когда бы это дѣйствіе принадлежало многимъ предметамъ, тогда сказали бы—„свили“. Слово „свила“ показываетъ, что дѣйствіе совершилось *прежде*.—„Птичка вьетъ гнѣздышко“: слово „вьетъ“ показываетъ, что дѣйствіе совершается *теперь*.

д) „Птичка свила гнѣздышко“—это человѣкъ говоритъ о птичкѣ. „Птичка! пора тебѣ гнѣздышко вить: ужъ пришла весна!“—Это человѣкъ говоритъ птичкѣ,—человѣкъ обращается съ рѣчью къ птичкѣ.—„Я ужъ давно его свила“,—это говоритъ птичка сама о себѣ.

е) „Маленькая птичка свила себѣ маленькое гнѣздышко“: слово „маленькая“ означаетъ качество предмета „птичка“; слово „маленькое“ стоитъ при словѣ „птичка“; слово „маленькая“ относится къ слову „птичка“. Слово „маленькое“ стоитъ при словѣ „гнѣздышко“,—относится къ слову „гнѣздышко“.—Слово „себѣ“ показываетъ, *кому* свила; слово „себѣ“ относится къ слову „свила“ (нескладно сказать: маленькая себѣ, птичка—себѣ; свила себѣ—это складно). Слово „маленькая“ показываетъ, какая птичка; слово „маленькая“ отвѣчаетъ на вопросъ: какая птичка? Слово

„свила“ показываетъ, что сдѣлала птичка; слова „свила“ отвѣчаетъ на вопросъ: что сдѣлала птичка?

ж) Нескладно сказать: маленькій птичка; складно сказать: маленькая птичка. Нескладно сказать: маленькая гнѣздышко.—„Маленьк“—это начало (основа) слова: *ая*, *ое*—это конецъ слова. Конецъ у словъ перемѣняется.

Приведенные образцы показываютъ характеръ разбора рѣчи на подготовительной къ грамматикѣ ступени; на практикѣ разборъ этотъ можетъ быть гораздо разнообразнѣе.

Подобнаго рода упражненія особенно умѣстны въ домашнемъ обученіи, а равно и въ школѣ подготовительной, гдѣ, сравнительно съ народною школою, въ распоряженіи преподавателя больше времени.

Д. Тихомировъ.

* * *

[1]) Еще до ознакомленія съ грамматическими терминами ученики могутъ исполнять такія письменныя работы, которыя требуютъ отъ нихъ употребленія такихъ или иныхъ грамматическихъ принадлежностей или формъ. Употребляя эти принадлежности или формы, ученики осваиваются съ ними. Объясненія учителя, закрѣпленныя грамматическими терминами, въ свое время окончательно разъяснятъ ученикамъ значеніе тѣхъ принадлежностей или формъ, въ употребленіи которыхъ упражнялись раньше.

Ученики могутъ еще до прохожденія собственно грамматики—а) Даннымъ предметамъ приписывать качества или признаки ихъ. Напишите качества воды. Напишите признаки нашей классной комнаты. Кто не слышитъ, того называютъ глухимъ; кто не видитъ того...; кто не можетъ говорить того... [2]). б) Могутъ подбирать противоположные признаки и приписывать ихъ даннымъ предметамъ. Дерево высоко, а кустарникъ... Снѣгъ бѣлъ, а сажа... День свѣтелъ, а ночь... Линейка пряма, а серпъ... Лѣтній день дологъ, а ночь... [3]). в) Могутъ образовывать названія признаковъ предметовъ изъ названій предметовъ. Изъ дерева дѣлаютъ деревянную посуду. Изъ мѣди дѣлаютъ... (какую?) посуду. Какъ называется посуда, сдѣланная изъ глины? Монета изъ серебра или... (серебряная монета). Посуда

[1]) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

[2]) Подготовляетъ къ уразумѣнію имени прилагательнаго, какъ разряда словъ.

[3]) Подготовляетъ къ уразумѣнію имени прилагательнаго, какъ разряда словъ.

изъ стекла или... Гнѣздо птицы или птичье гнѣздо. Домъ отца или... Берлога медвѣдя или... [1]) г) Могутъ сравнивать качества въ предметахъ, при чемъ получается большая или меньшая мѣра качества. Мѣсяцъ свѣтитъ ярко, а солнце еще ярче. Скворецъ поетъ хорошо, а соловей... Веревка толста, а канатъ... Бумага бѣла, а снѣгъ... Серебро дорого, а золото... Дерево легко, ленъ..., а пухъ... мѣдь тверда, желѣзо..., а платина[2]). д) Могутъ писать счетъ или порядокъ предметовъ. Сколько дней въ недѣлѣ?—въ мѣсяцѣ? Сколько мѣсяцевъ въ году? Понедѣльникъ первый день недѣли, а четвергъ... Январь первый мѣсяцъ года, а май... [3]). е) Могутъ приписывать даннымъ предметамъ соотвѣтствующія дѣйствія. Написать, что дѣлаетъ купецъ, сапожникъ, портной, учитель, кузнецъ. Птица летаетъ, а рыба... Заяцъ скачетъ, а змѣя... Что мы дѣлаемъ глазами?—руками?—ногами? [4]). ж) Могутъ писать слова, обозначающія дѣйствія въ различныхъ видахъ.—Мальчикъ лѣзъ на дерево, да не влѣзъ. Ваня шелъ, да не... Книгу читалъ и прочиталъ. Письмо писалъ и... [5]). з) Могутъ описаніе или разсказъ, изложенный въ настоящемъ времени, передѣлать въ будущее или прошедшее время, и обратно. По образцу описанія теперешняго утра письменно отвѣтить на вопросы: Что дѣлалось вчера утромъ? Что будетъ дѣлаться завтра утромъ? Стихотвореніе: „Я пройдусь по лѣсамъ, много птичекъ есть тамъ“ передѣлать изъ настоящаго времени въ прошедшее. Въ стихотвореніи „Птичка“ (Птичка надъ моимъ окошкомъ гнѣздышко вьетъ“) передѣлать настоящее время на будущее. Статью „Изъ дѣтскихъ воспоминаній“ передѣлать изъ прошедшаго времени въ настоящее или будущее [6]). и) Могутъ измѣнить въ предложенныхъ примѣрахъ или въ предложенномъ разсказѣ лицо: изъ перваго во второе или третье, и обратно. —Я бѣгаю по саду, рву цвѣты и ловлю бабочекъ. Ты бѣгаешь по саду... Онъ бѣгаетъ... Въ статьѣ „Изъ дѣтскихъ воспоминаній, 9 іюня“ („Роди. Сл.“) передѣлать первое лицо на второе.

---

[1]) Подготовляетъ къ уразумѣнію прилагательныхъ относительныхъ и притяжательныхъ.

[2]) Подготовленіе къ уразумѣнію степеней сравненія.

[3]) Подготовленіе къ уразумѣнію числительныхъ количественныхъ и порядковыхъ.

[4]) Подготовленіе къ уразумѣнію дѣйствій какъ особаго разряда словъ.

[5]) Подготовляетъ къ уразумѣнію видовъ глаголовъ.

[6]) Подготовляетъ къ уразумѣнію временъ глаголовъ.

Въ стихотвореніи: „На зимнихъ поляхъ не ищите цвѣтовъ“ перемѣнить второе лицо глаголовъ на третье [1]). к) Могутъ въ данныхъ примѣрахъ перемѣнить число—изъ единственнаго во множественное, и обратно. Статьи: „Классная доска“, „Столъ и стулъ“ измѣнить такъ, чтобы шла рѣчь о многихъ классныхъ доскахъ и столахъ со стульями. Статью „Коровка“ измѣнить такъ, чтобы говорилось о многихъ коровахъ [2]). л) Могутъ измѣнять (склонять) имена по падежнымъ вопросамъ, такъ чтобы отвѣтъ составилъ цѣлое предложеніе.—Видна издалека (что?) высокая гора. Камни часто падаютъ (съ чего?)... Заяцъ прыгалъ въ полѣ. Охотникъ не убилъ (кого?)... Охотникъ далъ убѣжать (кому?)... Охотникъ увидѣлъ (кого?)... Охотникъ гнался (за кѣмъ?)... Охотникъ думалъ (о комъ?)...—Нашъ садикъ великъ. Рѣка протекаетъ (возлѣ чего?)... Цѣлую зиму мы не заглядываемъ (во что? куда?)... Я доволенъ (чѣмъ)... Очень много цвѣтовъ (гдѣ? въ чемъ?... [3]). м) Могутъ по даннымъ вопросамъ распространять краткія и нераспространенныя предложенія въ предложенія полныя и распространенныя. При этомъ обращается вниманіе на правильность разстановки словъ.—Рубилъ (кто?) крестьянинъ. Что? когда? гдѣ? чѣмъ? какъ?—Шьетъ... кто? что? чѣмъ? изъ чего? кому?—Сѣетъ... кто? гдѣ? что? куда? [4]). н) Могутъ соединить данныя предложенія союзами.—Собака вѣрна; кошка не вѣрна. (Собака вѣрна, а кошка не вѣрна). Не лѣнись; трудись. (Не лѣнись, а трудись). Днемъ работай; ночью спи. Днемъ работай, а ночью спи). Осень была холодна; зима была холодна. (Осень и зима были холодны [5]).

Кромѣ означенныхъ, могутъ быть учителемъ предлагаемы еще и другіе виды письменныхъ работъ, подготовляющіе учениковъ къ уразумѣнію такого или другого грамматическаго свѣдѣнія.

Само собою разумѣется, что многія изъ означенныхъ письменныхъ работъ могутъ быть выполнены учениками и при прохожденіи ими грамматики.

К. Ельницкій.

---

[1]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ лицами.

[2]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ числами.

[3]) Подготовляютъ къ ознакомленію съ склоненіемъ.

[4]) Подготовляетъ къ правильной постановкѣ вопросовъ въ предложеніяхъ и къ уразумѣнію отношенія словъ.

[5]) Подготовляетъ къ уразумѣнію союзовъ, связывающихъ предложенія.

Выясненіе состава рѣчи.

*) *Примѣчаніе.* Въ прошлый урокъ былъ прочитанъ самимъ преподавателемъ, а потомъ нѣсколькими учениками отрывокъ „Появленіе утра“, вотъ онъ:

Появленіе утра.

Въ полѣ тихо (все); чуть-чуть вѣетъ
Перелетный вѣтерокъ;
Тѣнь полночная рѣдѣетъ;
Золотитъ заря востокъ.
Въ тучкѣ блѣдный мѣсяцъ скрылся;
Звѣзды гаснутъ въ небесахъ:
Надъ рѣкой туманъ сгустился;
Роса блещетъ на лугахъ.
Съ вѣтки бабочка слетѣла,
Къ верху рѣзвая взвилась;
Въ рощѣ птичка ужъ запѣла,
Заря ярче занялась.
Будто огненной рѣкою
Разлилась она,—и вотъ
За той пышною зарею
Солнце ясное встаетъ.

Загоскинъ.

Затѣмъ были объяснены въ этомъ отрывкѣ учениками, конечно, съ помощью преподавателя, всѣ слова и выраженія, которыя могли казаться несовсѣмъ понятными хоть нѣкоторымъ ученикамъ; потомъ ученики опять прочитали этотъ отрывокъ съ большею выразительностью, нежели прежде, и, наконецъ, повторили его содержаніе нѣсколько разъ, по очереди, съ каждымъ разомъ болѣе и болѣе придерживаясь книги. Такъ, къ концу класса, отрывокъ былъ почти выученъ наизусть: оставалось повторить его по книгѣ, дома, раза три, четыре. Задано было: 1) списать этотъ отрывокъ въ тетрадь съ книги, строго слѣдя за каждою буквою, напечатанною курсивомъ, и 2) твердо знать отрывокъ наизусть. Цѣль первой задачи была двоякая: наглядным образомъ учить правописанію и наиболѣе содѣйствовать второй задачѣ, такъ какъ, это извѣстно всякому, гораздо лучше утверждается въ памяти то, что прочитывается и списывается

*) М. Николенко. „Пособіе для практическихъ занятій при первоначальномъ изученіи русскаго языка“.

Сегодня, заставивъ нѣсколькихъ учениковъ пересказать заданный отрывокъ наизусть, другихъ—объяснить въ немъ нѣкоторыя слова и выраженія, и, наконецъ, просмотрѣвъ у иныхъ тетради, преподаватель обращается къ ученикамъ съ слѣдующими вопросами („Бесѣда"), на которые ученики должны отвѣчать одинъ за другимъ, а иногда и безъ всякаго порядка.

Преподаватель. Скажите-ко мнѣ: *о чемъ* *) же говорится въ этомъ стихотвореніи?—*Ученики.* Да тутъ говорится о многомъ. *Преп.* *О чемъ*-же, напримѣръ?—*Уч.* (нѣсколько за разъ) о бабочкѣ... о вѣтеркѣ... о птичкѣ... о солнцѣ... о звѣздахъ... о росѣ... *Преп.* Такъ. А не говорится ли тутъ *вообще*, во всей статьѣ, о чемъ-нибудь *одномъ*? (молчаніе). *Что* въ этомъ стихотвореніи описывается?—*Уч.* Появленіе утра. *Пр.* Хорошо. А *что-же говорится* о появленіи утра? (молчаніе). *Пр.* Ну, *что-бы* вы сказали сами о *такомъ* утрѣ, *какое* здѣсь описано? Можно ли то-же написать о каждомъ утрѣ?—*Уч.* Нѣтъ, не всегда. *Пр.* Почему-же?—*Уч.* (отвѣчаютъ одинъ за другимъ). Бываетъ дождливое утро... Иногда утромъ солнце вовсе и не покажется... Да и во весь день не показывается... Особенно осенью... А зимою-то? развѣ оно часто бываетъ?.. И бабочекъ зимою не увидишь... *Пр.* Хорошо, хорошо, господа! такъ *что-же* бы вы сказали о такомъ утрѣ, какое описано здѣсь?—*Уч.* (послѣ краткаго молчанія). Во-первыхъ: оно должно быть лѣтнее.. во-вторыхъ: въ хорошую погоду. *Пр.* Почему же лѣтнее?—*Уч.* А какъ же бабочка-то, птички... роса?.. значитъ, было лѣто. *Пр.* Хорошо. Нравится ли вамъ такое утро?—*Уч.* Очень!.. такое утро очень пріятно!.. Прекрасное удро!.. *Пр.* Такъ, значитъ, можно изъ того, что вы сказали, вывести вотъ какое заключеніе: *Какъ прекрасно появленіе утра въ хорошій лѣтній день!* Не такъ ли?—*Уч.* Да, совершенно такъ. *Пр.* Вотъ мы и добрались то того, *что вообще* говорится въ этомъ стихотвореніи. Вѣроятно, то-же думалъ и сочинитель (авторъ) этого стихотворенія? Какъ вы полагаете?—*Уч.* Должно быть такъ... вѣроятно.

Пр. А если кто-нибудь думаетъ о чемъ-либо, то у него есть *мысль*. *Какая*-же мысль была у автора?—*Уч.* Какъ прекрасно появленіе утра въ хорошій лѣтній день! *Пр.* Такъ. Что-же значитъ *мыслить*?—*Уч.* Мыслить значитъ думать о чемъ-нибудь. *Пр.* *Какъ*-же вы узнали эту мысль въ стихотвореніи?—*Уч.* Да вѣдь мы вы-

*) Курсивныя слова въ рѣчи преподавателя означаютъ, что онъ дѣлалъ на нихъ сильное удареніе и нѣкоторую остановку.

учили его наизусть... *Пр.* А *какимъ* образомъ вы выучили?—*Уч.* Мы читали его нѣсколько разъ... и объясняли... *Пр.* А если бы оно не было напечатано и написано, какъ бы вы тогда узнали?—*Уч.* Тогда бы, разумѣется, мы и не могли совсѣмъ узнать. *Пр.* А если бы я вамъ сказалъ это стихотвореніе наизусть...—*Уч.* Тогда бы мы узнали. *Пр.* Что же изъ этого слѣдуетъ? (короткое молчаніе). Что *мысль* можетъ быть *написана* и *высказана?*—*Уч.* Да-да, и въ самомъ дѣлѣ! *Пр.* А если кто свою мысль не напишетъ и не выскажетъ?—*Уч.* Такъ она и останется у него въ головѣ, и никто не узнаетъ ея. *Пр.* *Для чего* же, значитъ, высказываютъ или говорятъ и пишутъ свои мысли?—*Уч.* Для того, чтобы ихъ знали другіе люди. *Пр.* Нельзя ли эти два слова: *высказать* и *написать* мысль замѣнить *однимъ*, *общимъ для нихъ*, словомъ?—*Уч.* (послѣ молчанія). Словомъ: *выразить? Пр.* Да-да, хорошо. Ну, скажите же теперь: *чѣмъ* выражаютъ люди свои мысли?—*Уч.* *Словами.* *Пр.* Хорошо. А мысль, выраженная словами, называется *рѣчью;* слѣдственно, изъ *чего же* состоитъ *рѣчь?*—*Уч.* Изъ словъ. *Пр.* Нельзя ли отсюда заключить, *что* же такое *слово?*—(молчаніе). *Уч.* Слово есть то, изъ чего составляется рѣчь? *Пр.* А изъ чего составляется рѣчь?—*Уч.* Изъ словъ. *Пр.* Значитъ, вы говорите, что слово есть слово? Ясно ли это?—*Уч.* Нѣтъ, не ясно. *Пр.* Постойте же. Если вы хотите сообщить мнѣ вашу мысль, какъ вы поступаете?—*Уч.* Мы скажемъ. *Пр.* А какъ же мы говоримъ? какимъ образомъ? посредствомъ чего?—*Уч.* Посредствомъ языка.... голоса.... гортани.... горла.... Посредствомъ звуковъ? *Пр.* Вотъ такіе-то звуки голоса, которыми люди передаютъ свои мысли, и называются *словами.* Итакъ, что же такое слова?—*Уч.* Звуки голоса, которыми мы передаемъ свои мысли. *Пр.* А что такое *мысль?*—*Уч.* То, что человѣкъ думаетъ. *Пр.* А что называется *рѣчью?*—*Уч.* Рѣчью называется мысль, выраженная словами. *Пр.* Изъ чего состоитъ рѣчь?—*Уч.* Изъ словъ. *Пр.* Давайте *полный* отвѣтъ?—*Уч.* Рѣчь состоитъ изъ словъ.

Пр. А не забыли вы, какую рѣчь мы составили изъ этого стихотворенія?—*Уч.* Нѣтъ, не забыли. *Пр.* Ну, скажите-ка ее?—*Уч.* *Какъ прекрасно появленіе утра въ ясный лѣтній день.* *Пр.* Сколько словъ употреблено для выраженія этой мысли?—*Уч.* (считаютъ) 8 словъ. *Пр.* Напишите же эту рѣчь въ тетради (диктуетъ). Какъ называется то, что вы написали?—*Уч.* Мысль... рѣчь... слова... *Пр.* *Мысль* была у васъ въ головѣ, а когда вы написали ее, выразили

словами, получилась *рѣчь*, и рѣчь эта состоитъ изъ *словъ*. А *что* такое слова?— *Уч.* Звуки голоса, которыми люди передаютъ свои мысли. *Пр.* Хорошо. А откуда взяли рѣчь, которую вотъ сейчасъ написали?—*Уч.* Изъ головы... изъ выученнаго стихотворенія... Мы составили. *Пр.* Въ стихотвореніи есть эта рѣчь? припомните.—*Уч.* Нѣтъ. *Пр.* Откуда же мы взяли ее?—*Уч.* Мы сами составили ее. *Пр.* Какъ же это такъ?—*Уч.* Мы узнали изъ всего того, что тамъ, въ стихотвореніи, сказано. *Пр.* А что же тамъ сказано?—*Уч.* Да тамъ много, что сказано. *Пр.* Значитъ, тамъ и не одна должна быть мысль, а много ихъ!—*Уч.* Да, много. *Пр.* Какія же, напримѣръ?

Примѣч. Весьма естественно, что ученики какъ-то инстинктивно начинаютъ отдѣлять одну мысль отъ другой, руководствуясь обыкновенно знаками препинаній. А это-то на первый разъ и сподручно. На этомъ основаніи преподаватель и выбралъ стихотвореніе, которое для начинающихъ не представляетъ никакого затрудненія въ отдѣленіи одной мысли отъ другой. Но, чтобы такое отдѣленіе не было однимъ только механическимъ упражненіемъ, надобно въ каждой отдѣльной мысли, которую ученикъ назоветъ, заставлять его отыскать то, *о комъ?* или *о чемъ?* въ ней говорится, и *что?* говорится. Ученики сначала очень затрудняются отличеніемъ вопросовъ: *кто* и *что*, а потому и не могутъ сами порѣшить и задаться вопросомъ *о комъ?* или *о чемъ?* въ рѣчи говорится. Поэтому въ тотъ же урокъ, какъ только они раздѣлятъ все стихотвореніе на отдѣльныя мысли, необходимо объяснить имъ: что такое *предметъ* и *какіе* бываютъ предметы. Пока же это не объяснено, преподаватель самъ дѣлаетъ вопросы ученикамъ *о комъ* или *о чемъ* въ рѣчи говорится, и они обыкновенно отвѣчаютъ очень легко, особенно если статья выбрана вполнѣ удачно.

Пр. Итакъ, мы раздѣлили все стихотвореніе на отдѣльныя мысли. *Сколько* же мы нашли этихъ мыслей?—*Уч.* 14. *Пр.* Хорошо. А что мы съ каждою изъ нихъ сдѣлали?—*Уч.* Вы дѣлали вопросы, а мы отвѣчали. *Пр.* Замѣтили вы, какіе постоянно я дѣлалъ вопросы?—*Уч.* Замѣтили: при каждой новой рѣчи вы дѣлали вопросы *о комъ?* или *о чемъ?* говорится въ ней, и *что?* говорится. *Пр.* А для чего же это, какъ вы думаете?—*Уч.* Для того, чтобы мы лучше поняли смыслъ рѣчи. *Пр.* Именно такъ. Сущность же всякой мысли заключается въ томъ, что въ ней непремѣнно *что*-нибудь и *о комъ* или *о чемъ*-нибудь говорится. Вотъ теперь и замѣтьте, что все *то, о чемъ можно думать и говорить, называется предметомъ. Что* же такое *предметъ?*—*Уч.* *Предметомъ* называется все то, о чемъ можно думать и говорить. *Пр.* Хорошо. Найдите же те-

перь въ первыхъ пяти предложеніяхъ слова, которыя означаютъ *предметы* *) (обращаясь къ разнымъ ученикамъ)? Напр., *о полѣ* можно думать и говорить?—*Уч.* Можно. *Пр. Что*, напр.?—*Уч.* Поле зелено... Поле засѣяно... Поле большое... Поле не обработано... *Пр.* О вѣтеркѣ?—*Уч.* Вѣтеръ дуетъ... Вѣтерокъ вѣетъ... Вѣтерокъ затихъ... Вѣтерокъ продолжается... *Пр.* Слѣдовательно, *поле* и *вѣтерокъ* какія же слова?—*Уч.* Они выражаютъ предметы. *Пр.* Теперь вы сами отыщите еще нѣсколько предметовъ?—*Уч.* Тѣнь... заря... востокъ... мѣсяцъ... *Пр.* Хорошо. Не скажете ли вы мнѣ: а *зачѣмъ* я дѣлалъ вопросы, то *о комъ?* то *о чемъ* говорится? Развѣ не все равно, какъ спросить?—(Молчаніе). Неужели вы не замѣтили этого, когда я предлагалъ тотъ или другой вопросъ?—Напр., при рѣчи: *съ вѣтки бабочка слетѣла*—какой я сдѣлалъ вопросъ, помните?—*Уч.* Вы спрашивали тогда, *о комъ* говорится? *Пр.* А вы что отвѣчали?—*Уч.* О бабочкѣ. *Пр.* А при рѣчи: *въ рощѣ птичка ужъ запѣла*—какой я дѣлалъ вопросъ?—*Уч.* Тотъ же: *о комъ* говорится? *Пр.* Вы что отвѣчали?—*Уч.* О птичкѣ. *Пр.* А при рѣчи: *звѣзды гаснутъ въ небесахъ* какой былъ вопросъ?—*Уч.* Вотъ тутъ былъ вопросъ—*о чемъ* говорится? *Пр. Заря ярче занялась?*—*Уч.* Тоже *о чемъ? Пр.* Ну что же? вы и теперь еще не догадываетесь, когда дѣлается вопросъ *кто?* и когда *что?*—(послѣ нѣкотораго молчанія). *Уч.* Бабочка и птичка живыя существа, а заря и звѣзды—не живыя. *Пр.* Хорошо, хорошо! только обыкновенно такіе предметы, какъ, напр., бабочка, птичка, собака, лошадь, рыба, человѣкъ, муха, называются предметами *одушевленными*, а звѣзды, заря, книга, дерево, окно, стекло, вѣтерокъ—*неодушевленными*. Назовите же мнѣ какой-нибудь предметъ *одушевленный* (обращаясь къ одному изъ учениковъ)? а вы—*неодушевленный* (обращаясь къ другому)? **) *Пр.* Теперь скажите мнѣ, какимъ же образомъ вы отличаете эти предметы? вѣдь не наугадъ же вы называете одинъ предметъ одушевленнымъ, а другой неодушевленнымъ? вѣрно, вы находите въ нихъ что-нибудь такое, чѣмъ они отличаются?—*Уч.* Да, одушевленными мы называ-

*) Съ вопросами преподаватель всегда обращается прежде къ слабѣйшимъ ученикамъ, а потомъ уже къ лучшимъ, если первые не смогли дать полнаго, удовлетворительнаго отвѣта.

**) Эти вопросы предлагались нѣсколькимъ ученикамъ поочередно, а затѣмъ преподаватель самъ называлъ предметы, и ученики должны были отвѣчать, какіе это предметы.

емъ тѣ, которые живутъ..., двигаются..., а неодушевленными тѣ, которые не живутъ и не двигаются... *Пр.* Что же значитъ живутъ?— *Уч.* Они растутъ... двигаются... ѣдятъ... могутъ умереть... *Пр.* Совершенно такъ; только вотъ *двигаются* вы употребили невѣрно; это не ясно; вѣдь, и стрѣлки у часовъ двигаются, и маятникъ, и ртуть въ термометрѣ, и листья на деревѣ?—*Уч.* Да они вѣдь сами двигаются. *Пр.* Кто *они*? — *Уч.* Предметы *одушевленные*. *Пр.* А стрѣлки? — *Уч.* Ихъ двигаетъ машинка. *Пр.* А маятникъ? — *Уч.* Тоже машинка. *Пр.* А ртуть?—(Молчаніе). *Уч.* Только все-таки не сама же она двигается: у нея нѣтъ ни рукъ ни ногъ. *Пр.* Да она вовсе не двигается: она только расширяется, дѣлается жиже отъ теплоты. А листья на деревѣ? — *Уч.* Они шевелятся только при вѣтеркѣ. *Пр.* Слѣдственно, предметами одушевленными какіе же называются?— *Уч.* Тѣ, которые ѣдятъ, растутъ, и сами собою могутъ двигаться, когда имъ вздумается. *Пр.* Что значитъ *сами собою*?— *Уч.* То-есть, когда они сами захотятъ и безъ всякой посторонней помощи. *Пр.* Хорошо, хорошо! Итакъ, вы сегодня узнали, что̀ такое *мысль*, *рѣчь*, *слово*, *предметъ*, что предметы бываютъ *одушевленные и неодушевленные*, и какіе вопросы дѣлаются для тѣхъ и для другихъ: *кто*? и *что*? Запишите же это въ особой тетради, которую я велѣлъ вамъ приготовить (диктуетъ). Къ слѣдующему классу вашимъ урокомъ будетъ слѣдующее: вы напишите все стихотвореніе отдѣльными предложеніями (рѣчами), такъ, какъ мы раздѣлили его сегодня, и поставьте передъ каждою рѣчью цифру по-порядку (показываетъ, какъ это надо сдѣлать на классной доскѣ):

1) Въ полѣ (*все*) тихо.
2) Чуть-чуть вѣетъ перелетный вѣтерокъ.
3) Тѣнь полночная рѣдѣетъ... И т. д.

Во-вторыхъ: подчеркните въ каждой рѣчи тѣ слова, которыя означаютъ предметы (показываетъ на классной доскѣ), а надъ словами, означающими предметы одушевленные, поставьте крестикъ (+). Вотъ такъ:

1) Въ *полѣ* (*все*) тихо.
2) Чуть-чуть вѣетъ перелетный *вѣтерокъ*.
3) *Тѣнь* полночная рѣдѣетъ.

\+

4) Въ *рощѣ птичка* ужъ запѣла.

Выводъ изъ предыдущей бесѣды: Что такое *мысль*, *рѣчь*, *слово*, *предметъ*? Какіе предметы бываютъ?

Мыслить—значитъ думать о чемъ-нибудь; слѣдственно, *мыслью* называется то, что мы думаемъ. Люди выражаютъ свои мысли словами; слѣд., *слова* такіе звуки голоса, которыми люди выражаютъ свои мысли. Мысль, выраженная словами, называется *рѣчью*. Рѣчь можетъ быть произнесена и изображена: въ первомъ случаѣ люди *говорятъ*, т.-е. выражаютъ мысль звуками голоса (словами), а во второмъ случаѣ—*пишутъ*, т.-е. изображаютъ эти слова знаками, которые называются *буквами*.

Что же такое *буква*? Что значитъ *говорить, писать*?

Сущность всякой мысли заключается въ томъ, что въ ней непремѣнно *что нибудь* и *о комъ* или *о чемъ нибудь* говорится. (Изъ скольких же словъ должна и можетъ состоять рѣчь?) Все то, о чемъ можно думать и говорить, называется *предметомъ*. Предметы бываютъ *одушевленные* и *неодушевленные*. Одушевленные предметы могутъ сами собою произвольно (когда захотятъ) двигаться, а неодушевленные не одарены этою способностью. Говоря объ одушевленныхъ предметахъ, употребляютъ вопросъ *кто?*, а о неодушевленныхъ—*что?*

М. Николенко.

Выясненіе понятія о предложеніи и его главныхъ частяхъ.

I. Вступительный урокъ.

*) *Учитель.* Назовите мнѣ все, что находится здѣсь въ классѣ.

Ученики, по очереди, называютъ всѣ предметы, находящіеся въ классѣ (стѣны, окна, полъ, потолокъ, скамьи, карты, шкапъ, двери, учениковъ, учителя и проч.).

Учитель требуетъ потомъ, чтобы ученики назвали ему все то, что находится въ саду, около школы, въ огородѣ, въ лѣсу, въ полѣ, въ церкви и т. далѣе.

Послѣ того, какъ дѣти исполнятъ и это требованіе, учитель нѣсколько ограничиваетъ кругъ, въ которомъ дѣти должны искать предметы, и заставляетъ ихъ сказать, что находится, напримѣръ,

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

на полѣ *лѣтомъ* и что можно видѣть на немъ *зимою*, что видимъ на небѣ *днемъ* и что—*ночью* и т. под.

Учитель (показывая на книгу). Скажи, такой-то, что-нибудь о книгѣ; такой-то—о столѣ; такой-то—о школѣ, о церкви, о хлѣбѣ, человѣкѣ, школьникѣ, о лошади, овцѣ и далѣе.

Ученики исполняютъ требованіе учителя, который лучшіе изъ составленныхъ ими примѣровъ записываетъ на классную доску, отдѣляя одно предложеніе отъ другого точкой.

Разборъ примѣровъ. Прочитай, такой-то, первый примѣръ (положимъ такой: „ученикъ учится“). О комъ ты прочиталъ? Что ты прочиталъ объ ученикѣ? Въ случаѣ неудачнаго отвѣта на первый вопросъ, можно воспользоваться сказуемымъ и навести дѣтей на подлежащее посредствомъ такого вопроса: „Кто это учится?“). Прочитай, такой-то, слѣдующій примѣръ. (Ученикъ читаетъ: хлѣбъ растетъ). О чемъ прочиталъ? Что прочиталъ о хлѣбѣ? и т. далѣе.

Послѣ логическаго разбора всѣхъ примѣровъ, учитель катехизируетъ такимъ образомъ: скажи, такой-то, сколько словъ въ первомъ примѣрѣ? Что показываетъ *первое* слово? (Отвѣтъ ученика долженъ быть таковъ: „это слово (ученикъ) показываетъ, *о комъ здѣсь говорится*“). Что показываетъ въ томъ же примѣрѣ второе слово? (Отвѣтъ ученика: „второе слово показываетъ, *что именно сказано объ ученикѣ*“). Сколько словъ во второмъ примѣрѣ? Что показываетъ первое, а что—второе? Сколько словъ въ третьемъ примѣрѣ и что каждое изъ нихъ означаетъ? и т. далѣе.—Скажи, такой-то, о чемъ или о комъ говорится въ каждомъ изъ этихъ примѣровъ?

Ученикъ. Въ первомъ примѣрѣ говорится объ ученикѣ, во второмъ—о хлѣбѣ, въ третьемъ—о лошади, въ четвертомъ—о деревѣ, въ пятомъ—о солнцѣ и т. д.

Учитель. Скажи, такой-то, всѣ слова, которыя показываютъ, что именно говорится въ каждомъ примѣрѣ?

Ученикъ. Въ первомъ примѣрѣ говорится объ ученикѣ, что онъ *учится*, во второмъ,—что хлѣбъ *растетъ*, въ третьемъ,—что лошадь *ржетъ*, въ четвертомъ,—что дерево *цвѣтетъ*, въ пятомъ,—что солнце *свѣтитъ*, и проч.

Всѣ ученики записываютъ разобранные примѣры въ свои тетрадки.

Учитель задаетъ такую задачу: прочитай, такой-то, о комъ говорится въ первомъ примѣрѣ. (Ученикъ читаетъ). Скажите теперь

что-нибудь другое объ ученикѣ, о хлѣбѣ, о лошади, о деревѣ, солнцѣ и проч. Сосчитайте, сколько примѣровъ сказали вы объ ученикѣ? о лошади? и т. далѣе.

Учитель произноситъ нѣсколько примѣровъ на краткія предложенія и заставляетъ учащихся разобрать ихъ *на-память*—по вопросамъ: О комъ или о чемъ говорится? И что сказано о томъ-то?

При этомъ онъ беретъ такія предложенія, въ которыхъ подлежащими не одни только существительныя имена, но также и мѣстоименія, глаголы, прилагательныя имена и проч. Все это понадобится для учителя на слѣдующихъ урокахъ, когда ему придется выяснить понятія о предложеніи и главныхъ его членахъ.

Въ заключеніе, чтобы убѣдиться, съ полнымъ ли сознаніемъ указываютъ дѣти на значеніе каждаго изъ словъ въ предложеніи, учитель употребляетъ такой пріемъ: произноситъ, положимъ, названіе какого-нибудь предмета, напримѣръ, слово *тетрадь*, и спрашиваетъ, извѣстно ли ученикамъ, что говорится о ней; потомъ произноситъ одно только сказуемое, напр., слово *лежитъ*, и спрашиваетъ, извѣстно ли дѣтямъ, что именно лежитъ, т.-е. о чемъ идетъ рѣчь? Подобные же вопросы предлагаетъ онъ, взявъ два подлежащихъ (напр., лошадь, корова), и ученики убѣждаются, что хотя изъ этихъ словъ и видно, о комъ идетъ рѣчь, но не видно, *что именно* о нихъ говорится; или, взявъ два сказуемыхъ (положимъ,—слова: бѣгаетъ и кричитъ), спрашиваетъ, извѣстно ли, кто это бѣгаетъ и кричитъ? Или—берутся два другія слова, подлежащее съ опредѣленіемъ (черный столъ), и дѣти убѣждаются, что недостаетъ слова для означенія, что именно говорится о черномъ столѣ; подлежащее и дополненіе (*я*, *тебя*), подлежащее и обстоятельственное слово и т. под.

Такими пріемами выясняется для дѣтей значеніе главнѣйшихъ словъ въ рѣчи: одного, о которомъ говорится (предметъ рѣчи, или подлежащее), и другого,—которое говоритъ о первомъ (сказуемое).

Задачи.

1) Выписать изъ книги нѣсколько примѣровъ по назначенію учителя и поставить надъ каждымъ словомъ во вопросу.

2) Подобрать къ даннымъ словамъ (сказуемымъ) другія, которыя означали бы, *о чемъ или о комъ* говорится въ каждомъ примѣрѣ.

3) Подобрать къ даннымъ словамъ (подлежащимъ) такія, которыя означали бы, *что сказано* о такомъ-то предметѣ.

Второй урокъ.

Учитель (послѣ повѣрки работъ, заданныхъ на-домъ). Задумайте по одному какому-нибудь предмету. (Ученики задумали). Подумайте что нибудь объ этомъ предметѣ. (Задумали). По скольку словъ каждый изъ васъ задумалъ? Да, каждый изъ васъ задумалъ по два слова: одно, которое показываетъ, *о чемъ* вы думаете, и другое,—что вы думаете о первомъ. Знайте же, что *если мы что-нибудь о чемъ-нибудь подумаемъ*, что это будетъ *мысль*, слѣдовательно, у каждаго изъ васъ задумано по одной..? Скажи свою мысль, Саша; скажи свою, Гриша, и т. д. Назови предметъ твоей мысли, т.-е. то, о чемъ ты думаешь, Ваня; скажи, что ты думаешь о немъ? Скажи свою мысль, Сеня. — Ну, а кто знаетъ, какую мысль я самъ задумалъ? Какъ же это узнать? А какъ я узналъ ваши мысли?

Ученики. Мы вамъ ихъ сказали.

Учитель. Слѣдовательно, и я долженъ вамъ сказать свою мысль, чтобы вы ее узнали?

Ученики. Да.

Учитель говоритъ свою мысль.

Учитель. А можно ли передать свои мысли какъ-нибудь иначе, не говоря ихъ?

Ученики. Можно написать ихъ.

Учитель объясняетъ, что всякая мысль, высказанная изустно или написанная, называется *предложеніемъ*; что въ каждомъ предложеніи долженъ быть предметъ рѣчи, или то слово, о которомъ говорится въ предложеніи, и слово, которое говоритъ о предметѣ рѣчи. Это правило записывается на классной доскѣ учителемъ, откуда ученики списываютъ уже и въ тетрадки. Ученики, по заказу учителя, составляютъ предложенія, указываютъ значеніе каждаго изъ членовъ; списываютъ въ свои тетрадки выбранныя учителемъ и выставленныя на доскѣ предложенія, отдѣляя каждое изъ нихъ точкой.

Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ разобрать отдѣльныя краткія предложенія изъ какой-нибудь статьи въ книгѣ для чтенія,

съ объясненіемъ знака препинанія (точки) и прописной буквы въ слѣдующемъ за нимъ словѣ—послѣ каждаго отдѣльнаго предложенія.

Учитель. Слушайте, что я скажу вамъ, и потомъ скажите, будетъ ли это предложеніе.—Муха...

Ученики. Нѣтъ, это не будетъ предложеніе.

Учитель. Какое слово я вамъ сказалъ?

Ученики. Вы сказали слово „муха".

Учитель. Что показываетъ это слово?

Ученики. Это слово показываетъ предметъ, о которомъ вы хотите что-то сказать.

Учитель. Что нужно прибавить, чтобы вышло цѣлое предложеніе?

Ученики. Нужно еще прибавить слово, которое показывало бы, что именно говорится о мухѣ. (Прибавляютъ).

Учитель (произнося какое-нибудь слово, означающее сказуемое, спрашиваетъ, будетъ ли предложеніе).

Ученики (подыскиваютъ подлежащее къ высказанному учителемъ сказуемому).

Учитель (беретъ два слова, означающія названія двухъ различныхъ предметовъ, или два мѣстоименія и спрашиваетъ, составится ли изъ нихъ предложеніе; потомъ произноситъ два названія различныхъ дѣйствій предмета и спрашиваетъ, сказалъ ли онъ предложеніе, и если не вышло предложенія, то почему именно).

Учитель заставляетъ одного ученика назвать какой-нибудь предметъ, а другого—подобрать къ этому предмету дѣйствіе, и наоборотъ; затѣмъ беретъ сказанное однимъ изъ учениковъ названіе предмета и, предлагая различные вопросы, заставляетъ дѣтей объ одномъ и томъ же предметѣ составить нѣсколько предложеній,—такимъ образомъ, напримѣръ:

Учитель. Назови, Митя, какой-нибудь предметъ.

Ученикъ. Собака...

Учитель. Скажи, что дѣлаетъ собака?

Ученикъ. Собака лаетъ.

(Предложеніе это записывается).

Учитель. Скажи, Павлуша, что такое собака?

Ученикъ. Собака животное. (Записываютъ).

Учитель. Сережа, скажи, какова собака?

Ученикъ. Собака красива.

(Записываютъ).

Задачи на-домъ:

1. Выписать нѣсколько предложеній изъ выбранной учителемъ статейки, съ обозначеніемъ каждаго члена предложенія.

2. Составить нѣсколько предложеній о данномъ предметѣ по вопросамъ:

а) что такое этотъ предметъ?

б) что этотъ предметъ дѣлаетъ?

в) каковъ этотъ предметъ?

г) что съ этимъ предметомъ дѣлается?

3. Составить нѣсколько предложеній по собственному произволу.

Третій урокъ.

Учитель выбираетъ изъ составленныхъ учениками предложеній такія, въ которыхъ сказуемое поставлено на всѣ вопросы (см. предыдущій урокъ), выписываетъ эти предложенія на доскѣ и заставляетъ разбирать ихъ такимъ образомъ:

1-е предложеніе. *Корова мычитъ.*

Разборъ. Кто мычитъ? Что дѣлаетъ корова? Назовите о комъ говорится въ предложеніи; назовите слово, которое говоритъ объ этомъ предметѣ. На какой вопросъ отвѣчаетъ слово „корова“ и на какой отвѣчаетъ слово „мычитъ“? Поставьте эти вопросы сверху словъ.

2-е предложеніе. *Корова смирна.*

Разборъ. Кто это смирна? Что о коровѣ говорится? Назовите предметъ этого предложенія; назовите слово, которое говоритъ о предметѣ. На какой вопросъ поставлено каждое изъ этихъ словъ? Напишите эти вопросы.

3-е предложеніе. *Корова больна.*

О комъ здѣсь говорится? Что здѣсь о коровѣ говорится? На какой вопросъ отвѣчаетъ каждое изъ этихъ словъ? Поставьте вопросы надъ ними.

4-е предложеніе. *Корова—животное.*

О комъ въ этомъ предложеніи говорится? Что здѣсь о коровѣ говорится? Поставьте вопросы надъ каждымъ словомъ.

Учитель. Вы видите, что во всѣхъ этихъ предложеніяхъ рѣчь идетъ объ одномъ и томъ же предметѣ (о коровѣ), но въ каждомъ изъ нихъ сказано о коровѣ различное. Въ первомъ предложеніи говорится о томъ, что корова *дѣлаетъ*, во второмъ—*какова* корова, въ третьемъ—*что* съ коровой *дѣлается*, а въ четвертомъ—*что такое сама корова.* Подчеркните всѣ слова, которыя показываютъ, что говорится о предметѣ. (Ученики подчеркиваютъ). Произнесите ихъ отдѣльно.—Такъ какъ слова эти показываютъ, что говорится или сказывается о предметѣ, то поэтому они называются *сказуемыми.* (Опредѣленіе, что такое сказуемое, записывается). Какія же слова называются сказуемыми? Отыщите сказуемыя во всѣхъ предложеніяхъ, вами составленныхъ.

Затѣмъ учитель выбираетъ нѣсколько предложеній съ различными подлежащими, выраженными не только существительными именами, но также именами прилагательными, мѣстоименіями и причастіями, и, заставивъ дѣтей разобрать ихъ по вопросамъ и опредѣлить сказуемыя, объясняетъ, что слово, означающее то, о чемъ говорится въ предложеніи, называется подлежащимъ. Въ заключеніе дѣти указываютъ подлежащія и сказуемыя въ данныхъ учителемъ предложеніяхъ, при чемъ необходимо измѣнять мѣста каждаго изъ членовъ предложенія, чтобы дѣти не привыкли угадывать ихъ только по мѣсту, гдѣ они поставлены, т.-е. совершенно механически, а опредѣляли бы значеніе каждой изъ частей предложенія сознательно.

Задачи.

1. Выписать изъ данныхъ предложеній отдѣльно подлежащія и сказуемыя.

2. Составить предложенія изъ данныхъ учителемъ словъ.

3. Составить нѣсколько предложеній о какомъ-либо предметѣ по даннымъ вопросамъ.

4. Выписать изъ книги нѣсколько предложеній и опредѣлить значеніе каждаго изъ его членовъ, съ постановкою надъ ними вопросовъ.

5. Опредѣлить вопросы, на которые поставлены сказуемыя въ различныхъ предложеніяхъ.

П. Солонина.

Четвертый урокъ.

*) Дѣти постепенно доводятся до умѣнья отдѣлять одну мысль отъ другой и посредствомъ вопросовъ отыскивать предметъ мысли и его признакъ, т.-е. подлежащее, сказуемое и слова, относящіяся къ подлежащему и сказуемому. Теперь не трудно учителю привести и самые грамматическіе термины. Дѣти прочли и разучили, напр., статьи: „Картина Зимы“, „Примѣты зимы“, „Зима въ деревнѣ“, „Зимняя дорога“. Учитель предлагаетъ дѣтямъ такіе вопросы:

Выберите изъ стихотворенія „Примѣты Зимы“ такія предложенія, которыя бы состояли только изъ двухъ или трехъ словъ. Дѣти говорятъ: *пришла зима*, *блеснулъ морозъ*, *мелькаетъ снѣгъ*, *летитъ кибитка*, *ямщикъ сидитъ на облучкѣ*, и т. д. и т. д.

Эти предложенія записываются учениками на классной доскѣ. Учитель разбираетъ каждое предложеніе; положимъ, „*блеснулъ морозъ*“ и спрашиваетъ уже прямо: гдѣ здѣсь предметъ мысли? а гдѣ то слово, которое говоритъ о предметѣ мысли? Назовемъ предметъ мысли подлежащимъ, а то, что говорится о предметѣ, сказуемымъ, и соединеніе подлежащаго со сказуемымъ предложеніемъ. Теперь каждый изъ васъ выберетъ изъ статьи „Зима въ деревнѣ“ предложеніе и самъ укажетъ въ немъ подлежащее и сказуемое.

А. Рѣка стала.

Въ этомъ предложеніи *рѣка*—подлежащее, *стала*—сказуемое.

Б. Выпалъ первый снѣгъ.

И т. д.

Къ слѣдующему разу каждый изъ васъ напишетъ по три предложенія и подчеркнетъ въ нихъ подлежащія и сказуемыя. Предложенія свои вы можете выбрать изъ прочитанныхъ прежде статей, или выученныхъ стихотвореній, или изъ Священной Исторіи, или изъ географіи.

Вообще учитель долженъ требовать, чтобы ученики говорили только о томъ, что узнали изъ различныхъ учебныхъ предметовъ, а не приводили какихъ-нибудь пустыхъ примѣровъ; подобное требованіе предупреждаетъ шалости, неумѣстныя остроты надъ товари-

*) Д. Семеновъ. „Опытъ методическаго руководства къ преподаванію русскаго языка“.

щами, а, съ другой стороны, пріучаетъ дѣтей пользоваться кстати пріобрѣтеннымъ научнымъ матеріаломъ.

Упомянутымъ выше способомъ дѣти доводятся до пониманія второстепенныхъ частей предложенія, различая ихъ по вопросамъ: для опредѣленія—какой и чей? для дополненія—кого, чего, кому, чему, кого, что, кѣмъ, чѣмъ, о комъ, о чемъ? для обстоятельства—когда, гдѣ, какъ?

Пятый урокъ.

Ученію о предложеніи въ элементарномъ курсѣ долженъ предшествовать логическій разборъ изучаемыхъ образцовъ. Онъ долженъ состоять на первыхъ порахъ въ слѣдующемъ: а) въ отысканіи логическаго подлежащаго и сказуемаго въ отдѣльныхъ предложеніяхъ и б) въ выдѣленіи отдѣльныхъ мыслей изъ цѣлаго отрывка.

Сперва разбираются самыя простыя предложенія, какъ, напримѣръ:

Солнышко заходитъ и темнѣетъ день; отъ горы упала на селенье тѣнь; лишь церковный куполъ солнцемъ озаренъ, и открыта церковь, и несется звонъ.

Преподающій выбираетъ только простѣйшія предложенія и разбираетъ ихъ.

О чемъ здѣсь сказано *заходитъ—темнѣетъ? открыта?—несется?*

Что здѣсь сказано *о солнышкѣ?—о днѣ?—о церкви?—о звонѣ?*

О какихъ предметахъ, слѣдовательно, здѣсь говорится, и что объ нихъ сказано порознь?

Потомъ разбираются болѣе распространенныя предложенія. Положимъ, въ классѣ разучивается стихотвореніе Грекова „Примѣты Осени“.

На классной доскѣ написаны четыре первые стиха.

Мелькаетъ желтый листъ на зелени деревъ; работу кончилъ серпъ на нивахъ золотистыхъ, и покраснѣлъ уже вдали коверъ луговъ, и зрѣлые плоды висятъ въ садахъ тѣнистыхъ.

Что *мелькаетъ на зелени деревъ?*

Желтый листъ?

Что здѣсь сказано о желтомъ листѣ?

Желтый листъ мелькаетъ на зелени деревъ.

Значитъ, о какомъ предметѣ здѣсь говорится, и что объ немъ говорится?

О чемъ сказано въ стихотвореніи *кончилъ работу на нивахъ золотистыхъ*?

Что здѣсь сказано о серпѣ?

Серпъ кончилъ работу на нивахъ золотистыхъ.

О чемъ сказано *покрасньлъ уже вдали*?

Какъ же сказано, или что сказано о коврѣ луговъ?

Коверъ луговъ уже покрасньлъ вдали.

Что же здѣсь сказано о зрѣлыхъ плодахъ?

Зрѣлые плоды висятъ въ садахъ тѣнистыхъ.

(Приведенные мною отвѣты записываются на классной доскѣ).

О какихъ же предметахъ говорится въ этомъ отрывкѣ?

Въ этомъ отрывкѣ говорится о желтомъ листѣ, о серпѣ, о коврѣ луговъ и о зрѣлыхъ плодахъ.

И что здѣсь сказано порознь о каждомъ изъ этихъ предметовъ?

Прежде чѣмъ сказать или написать все это, авторъ долженъ былъ подумать объ этомъ.

Слѣдовательно, въ такомъ случаѣ, что онъ сказалъ?

Онъ сказалъ то, что думалъ.

Что же онъ думалъ, о чемъ онъ думалъ?

Когда человѣкъ что-нибудь думаетъ о чемъ-нибудь, онъ часто задумывается. Какъ тогда о такомъ человѣкѣ отвѣчаютъ на вопросъ: *чѣмъ онъ занятъ*?

Когда человѣкъ что-нибудь думаетъ о чемъ-нибудь, онъ тогда бываетъ занятъ думами.

Думами. Или?

Или мыслями.

Слѣдовательно, когда же у человѣка являются мысли?

Когда онъ станетъ что-нибудь думать о чемъ-нибудь.

А когда у человѣка бываетъ много мыслей?

Когда онъ думаетъ о многомъ, о многихъ предметахъ.

А объ одномъ предметѣ развѣ у человѣка не можетъ быть много мыслей?

Можетъ. Примѣры.

Сколько же вы найдете мыслей въ выписанномъ на доскѣ отрывкѣ?

Скажите 1-ую, 2-ую и т. д.

Эти мысли были въ умѣ у одного только автора.

Какъ же мы ихъ узнали?

Онъ ихъ сказалъ или написалъ.

Слѣдовательно, что мы должны сдѣлать, чтобы передать наши мысли другимъ?

Чтобы передать наши мысли другимъ, мы должны ихъ сказать или написать.

Т.-е., чѣмъ ихъ выразить?

Т.-е., мы должны выразить наши мысли словами.

И такъ, мы передаемъ наши мысли?

Скажите мнѣ какую-нибудь мысль. Напишите ее.

Приводятся примѣры различные по сложности, въ родѣ:

Солнышко заходитъ. Зрѣлые плоды висятъ въ садахъ тѣнистыхъ.

Нѣкоторые примѣры записываются на доскѣ. Сперва пишутся болѣе простые.

Каждый изъ приведенныхъ и написанныхъ вами примѣровъ можетъ быть названъ *предложеніемъ*. Подумайте теперь и скажите, *что такое предложеніе*?

Предложеніе есть мысль сказанная или написанная.

Какъ иначе можно еще сказать? (Если вы говорите или пишете вашу мысль, то чѣмъ вы ее выражаете?—Словами?—Слѣдовательно, что такое предложеніе?

Предложеніе есть мысль, выраженная словами.

А если бы я сказалъ или написалъ такъ:

Зрѣлыми плодъ виснѣтъ садъ тѣнистыхъ

или *Крестьянинъ земля на нива пахать.*

Будутъ ли эти слова составлять предложеніе?

Нѣтъ.

Почему?

Потому что это только слова, въ нихъ нѣтъ смысла, нѣтъ мысли.

А нельзя ли ихъ такъ измѣнить, чтобы вышелъ смыслъ, чтобы была какая-нибудь мысль? Подумайте.

Можно.

Какъ?

Зрѣлые плоды висятъ въ садахъ тѣнистыхъ.
Крестьянинъ пашетъ землю на нивѣ.

Почему же вы въ одномъ случаѣ находили мысль, а въ другомъ нѣтъ?

Потому что въ первомъ случаѣ слова сказаны нескладно.

Да, они сказаны нескладно, но этого мало. О чемъ говорится въ измѣненныхъ вами примѣрахъ, и что говорится?

А о чемъ говорится въ первыхъ примѣрахъ, и что въ нихъ сказано о какомъ-нибудь предметѣ?

Въ первыхъ примѣрахъ ни о чемъ ничего не сказано, сказано только нѣсколько словъ безъ смысла.

Слѣдовательно, чтобы въ сказанныхъ словахъ была мысль, что необходимо для этого?

Нужно складно сказать что-нибудь о чемъ-нибудь.

И сказанную мысль какъ назовемъ?

Предложеніемъ.

Слѣдовательно, сказавъ предложеніе, что мы сдѣлаемъ?

Сказавъ предложеніе, мы скажемъ что-нибудь о чемъ-нибудь.

Да. Иначе не будетъ мысли въ словахъ, а будутъ только слова.

Возьмемъ первыя предложенія, написанныя на доскѣ, положимъ:

Солнышко заходитъ.
День темнѣетъ.
Несется звонъ.
Церковь открыта.

Въ каждомъ изъ этихъ предложеній что-нибудь сказано объ извѣстномъ предметѣ.

Что же здѣсь сказано о каждомъ предметѣ порознь?

О солнышкѣ сказано, что оно заходитъ, день темнѣетъ и проч.

Слова: *заходитъ*, *темнѣетъ*, *несется*, *открыта*—я назову сказуемымъ, слова: *солнышко*, *день*, *звонъ*, *церковь*,—я назову каждое изъ нихъ подлежащимъ.

Объясните мнѣ, какая разница между словами, которыя я назвалъ подлежащими и сказуемыми, или проще — какая разница между подлежащимъ и сказуемымъ?

Подлежащимъ называется слово, которое показываетъ, о чемъ говорится въ предложеніи; а сказуемымъ называется слово, которое показываетъ, что говорится о подлежащемъ.

Изъ подлежащаго вмѣстѣ съ сказуемымъ что составляется?

Предложеніе.

Припвидите примѣры новыхъ предложеній, состоящихъ изъ одного только подлежащаго и сказуемаго.

А если я не скажу подлежащаго или сказуемаго, то выйдетъ ли тогда предложеніе? Напр., я скажу только—*солнышко*?

Нѣтъ.

И почему?

Потому что здѣсь ничего не сказано о солнышкѣ.

Слѣдовательно каждое предложеніе, выражающее полную мысль, должно состоять изъ сколькихъ частей и какихъ?

Каждое предложеніе должно состоять изъ двухъ частей: подлежащаго и сказуемаго.

А если я такъ скажу: *солнышко заходи́тъ*, *церковь открытъ* и т. п. будутъ ли эти два слова составлять предложеніе?

Нѣтъ.

Почему?

Нѣтъ смысла, сказано нескладно, неправильно. Значитъ, эти слова соединены безъ смысла, неправильно, и потому не выходитъ мысли, нѣтъ и предложенія; въ предложеніи, напротивъ, каждое подлежащее должно быть соединено со своимъ сказуемымъ.

Подлежащее должно быть соединено со своимъ сказуемымъ правильно, складно, по смыслу, такъ, чтобы видно было, что одно слово относится къ другому.

Какой вопросъ или какое слово должно прибавить къ сказуемому, напр., *заходитъ*, чтобы отозвалось его подлежащее?

Вопросъ—*что*?

Новые примѣры.

Изъ примѣровъ выводится, что подлежащее всегда отвѣчаетъ въ предложеніи на вопросъ кто? или что? прибавленный къ сказуемому.

Примѣчаніе. Въ чемъ же приведенные два урока различаются между собою? Катехизація перваго урока короче второго; на первомъ урокѣ ученики доводятся до пониманія, что предложеніе есть соединеніе подлежащаго со сказуемымъ, а на второмъ—что предложеніе есть мысль, выраженная словами; на первомъ урокѣ отъ учениковъ не требуется опредѣ-

ленія подлежащаго и сказуемаго, а на второмъ ученики дѣлаютъ эти опредѣленія, хотя и выводятъ ихъ сами; второй урокъ, можетъ-быть, точнѣе въ научномъ отношеніи, а первый, можетъ-быть, болѣе удовлетворяетъ педагогическимъ требованіямъ, потому что короче, проще и доступнѣе для дѣтей. Впрочемъ, и второй урокъ не былъ потерянъ для класса, былъ занимателенъ и производителенъ для дѣтей, хотя и довольно утомителенъ для нихъ.

Д. Семеновъ.

* * *

Урокъ шестой.

*) Отношеніе словъ. Сказуемое и подлежащее.

1) *Ученикъ читаетъ книгу.*

Вопросъ. Что дѣлаетъ ученикъ? — *Отвѣтъ.* Читаетъ. В. Кто читаетъ?—О. Ученикъ.—В. Что читаетъ ученикъ?—О. Книгу.

Повторивъ эти вопросы нѣсколько разъ, слѣдуетъ пріучить учениковъ, чтобы они сами въ томъ же порядкѣ дѣлали эти вопросы и сами же отвѣчали на нихъ.

2) *Рыбакъ ловитъ рыбу.*

Въ этомъ примѣрѣ пусть ученики, безъ предварительной помощи со стороны учителя, сдѣлаютъ вопросы и отвѣты, и притомъ въ порядкѣ, указанномъ на первомъ предложеніи. Когда ученики запомнятъ этотъ порядокъ, тогда можно взять примѣръ болѣе сложный.

3) *Сѣрая кошка поймала мышь въ саду.*—В. Какой слѣдуетъ сдѣлать первый вопросъ?—О. Что сдѣлала кошка.—В. Какимъ словомъ отвѣтите вы на этотъ вопросъ?—О. Словомъ: „поймала“.—В. Сдѣлайте второй вопросъ!—О. Кто поймала? В. Отвѣчайте на этотъ вопросъ!—О. Кошка.—В. Сдѣлайте третій вопросъ и отвѣтьте на него!—О. Кого кошка поймала?—мышь.—В. Слова: „въ саду“ поставлены на какой вопросъ?—О. Гдѣ поймала?—В. На какой вопросъ поставлено слово: „сѣрая?—О. На вопросъ: какая кошка?

Когда ученики привыкнутъ безошибочно опредѣлять, на какой вопросъ поставлено каждое слово предложенія, тогда должно дать имъ понятіе объ отношеніи словъ, примѣрно такимъ образомъ:

---

*) И. Гедике. „Замѣтки о практическомъ преподаваніи русскаго языка“, П. Басистова.

В. Въ первомъ примѣрѣ: *ученикъ читаетъ книгу*, на какой вопросъ поставлено слово: „книгу“?—О. На вопросъ *что* читаетъ ученикъ.—В. При какомъ словѣ сдѣланъ вопросъ?—О. При словѣ: „читаетъ“.—*Учитель*. Замѣтьте: то слово, которое отвѣчаетъ на вопросъ (въ этомъ примѣрѣ слово: *книгу*), относится къ тому слову, при которомъ сдѣланъ вопросъ (въ этотъ примѣрѣ слово *книгу* относится къ слову *читаетъ*). Слово *читаетъ* относится къ какому слову? О. Къ слову *ученикъ*. В. Почему? О. Потому что при словѣ ученикъ мы дѣлаемъ вопросъ: что дѣлаетъ ученикъ? и отвѣчаемъ словомъ: „читаетъ“. — В. Во второмъ примѣрѣ: „рыбакъ ловитъ рыбу“ къ какому слову относится „рыбу“? къ какому ловитъ“?—Почему?—В. Скажите, въ третьемъ примѣрѣ, къ какому слову относится слово: поймала, въ саду, мышь, сѣрая,—и почему?

Только послѣ объясненія отношенія словъ слѣдуетъ переходить къ объясненію сказуемаго и подлежащаго. В. Въ первомъ примѣрѣ на какой вопросъ поставлено слово: „читаетъ“?—О. На вопросъ что *дѣлаетъ* ученикъ? *Учитель*. Замѣтьте: слова, поставленныя на вопросъ: что дѣлаетъ? или что дѣлалъ, а, о? или что будетъ дѣлать? и т. п., означаютъ *дѣйствіе*. Что означаетъ слово: „читаетъ“?—О. Дѣйствіе.—В. Почему?... Назовите во второмъ примѣрѣ слово, показывающее дѣйствіе; въ третьемъ... В. Въ первомъ примѣрѣ на какой вопросъ поставлено слово: „ученикъ“?—О. На вопросъ: *кто* читаетъ? *Учитель*. Слова, поставленныя на вопросы: кто, что? кого, чего? и т. п., показываютъ предметы. Что означаетъ слово: „ученикъ“?—О. Предметъ.—В. Почему?... Назовите во всѣхъ трехъ примѣрахъ всѣ слова, показывающія предметы.—В. Слово „читаетъ“ означаетъ что?—О. Дѣйствіе. — В. Къ какому слову оно относится?—О. Къ слову: „ученикъ“.—В. Слово „ученикъ“ что означаетъ?—О. Предметъ. В. На какой вопросъ поставлено слово „читаетъ“?—О. На вопросъ: что дѣлаетъ ученикъ?—*Учитель*. Замѣтьте: слово, которое означаетъ дѣйствіе, на вопросъ: что дѣлаетъ, дѣлалъ и т. п., и относится къ предмету, называется *сказуемымъ*.—Назовите сказуемыя во всѣхъ трехъ примѣрахъ.—Слова, которыя означаютъ предметы, къ которымъ *относятся* сказуемыя, называются *подлежащими*.—Назовите во всѣхъ трехъ примѣрахъ подлежащія. Почему эти слова подлежащія? — Назовите сами сказуемое и отнесите его къ подлежащему.

И. Гедике.

Урокъ седьмой.

*) Имѣя въ виду выяснить ученикамъ, что каждая мысль состоитъ изъ двухъ частей: *а) предмета рѣчи* и *б) что говорится про предметъ рѣчи*, — учитель можетъ, между прочимъ, прибѣгнуть къ слѣдующему пріему:

Онъ указываетъ и называетъ какой-нибудь предметъ (печка, книга, доска и друг.) и предлагаетъ ученикамъ сказать что-нибудь о немъ. (Ученики говорятъ: Печка топится. Книга раскрыта и т. д.).

Я вамъ далъ *названіе предмета*, а вы сказали объ этомъ предметѣ то, что придумали о немъ или увидѣли въ немъ. Вышла мысль. Запишемъ ее на доскѣ. Сказанное мною подчеркнуто такой линіей~~~~, а сказанное вами такой———.

Составимъ еще мысль. Учитель даетъ названіе предмета, а ученики говорятъ что-нибудь объ этомъ предметѣ. Полученная мысль записывается и подчеркивается, какъ и въ предыдущемъ примѣрѣ.

Теперь вы скажите мнѣ названіе какого-нибудь предмета, а я скажу что-нибудь объ этомъ предметѣ.

Ученикъ говоритъ названіе предмета, а учитель приписываетъ ему какой-нибудь признакъ или дѣйствіе. Выходитъ мысль; она записывается; части подчеркиваются.

Такимъ образомъ, ученики ясно видятъ, что въ составъ мысли входятъ двѣ части, или, что то же, мысль образуется изъ двухъ частей. (Одну часть въ составленныхъ примѣрахъ говорилъ учитель, а другую—ученики).

Учитель наводитъ учениковъ на отчетливое пониманіе общаго состава каждой мысли и привлекаетъ ихъ выразить понятое словами.

Приводятся примѣры, сначала легкіе, а потомъ и болѣе трудные, въ которыхъ ученики различаютъ: *о комъ* или *о чемъ* говорится (предметъ рѣчи) и *что говорится* о предметѣ рѣчи. Напр., „Зима идетъ“. О чемъ говорится?—О зимѣ.—Что о зимѣ говорится?—Она идетъ.—„Первый снѣгъ выпалъ“.—О чемъ говорится? какой предметъ рѣчи?—Первый снѣгъ.—Что о первомъ снѣгѣ говорится?—Онъ выпалъ. „Деревенская дѣвочка занесена снѣгомъ“. О комъ говорится?—О деревенской дѣвочкѣ.—Что о деревенской дѣвочкѣ сказано? Она занесена снѣгомъ.—„Птичка влетѣла въ избу“. О комъ

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

говорится?—О птичкѣ.—Что о ней говорится?—Она влетѣла въ избу.

Изъ сколькихъ частей состоитъ всякая мысль? Что выражается въ одной части и что въ другой?

Укажите въ данныхъ примѣрахъ въ книгѣ предметъ рѣчи и что говорится про предметъ рѣчи?

Когда ученики въ полныхъ простыхъ предложеніяхъ свободно выдѣляютъ предметъ рѣчи и то, что говорится про предметъ рѣчи, можно дать имъ примѣръ неполнаго предложенія, т.-е. такого, въ которомъ одна изъ главныхъ частей пропущена, но легко подразумѣвается. Напр., „рублю колоду“. Разсматривая этотъ примѣръ, ученики приходятъ къ заключенію, что въ немъ мысль состоитъ изъ двухъ частей, хотя одна изъ нихъ, предметъ рѣчи, пропущена. Если бы ученики назвали въ приведенномъ примѣрѣ предметомъ рѣчи „колоду“, то учителю слѣдуетъ поставить такой вопросъ: Развѣ колода рубитъ?

Послѣ основательной проработки и достаточнаго количества упражненій, ученики могутъ быть доведены до состоянія отвѣтить на слѣдующіе вопросы: Изъ сколькихъ частей состоитъ всякая мысль? Что означаетъ каждая часть мысли?

Грамматическія письменныя работы:—въ данныхъ примѣрахъ обозначить предметъ рѣчи и то, что говорится о предметѣ рѣчи. О данныхъ предметахъ написать что-нибудь, чтобы вышли мысли. Данныя дѣйствія или качества приписать какимъ-нибудь предметамъ, чтобы вышли мысли.

Урокъ восьмой.

Когда ученики освоились съ общимъ составомъ простой мысли, можно замѣнить слово „мысль“ грамматическимъ терминомъ—предложеніе“. При этомъ можетъ быть такая проработка:

Мы можемъ думать—и не говорить? (Можемъ).—Для чего же говоримъ? для чего, напр., я говорю вамъ?—(Для того, чтобы другимъ передать, предложить нашу мысль).—Для чего мы пишемъ? Замѣтьте, что если ваша мысль передается другимъ словами, устно или на письмѣ, то она въ грамматикѣ называется *предложеніемъ*, потому что предлагается другимъ, чтобы тѣ узнали ее. Теперь мы и будемъ употреблять, вмѣсто слова „мысль“, слово „предложеніе“.

Что называется предложеніемъ? Слѣдовательно, то ли же самое означаютъ слова „мысль“ и „предложеніе“? Въ мысли мы о какомъ-

нибудь предметѣ думаемъ что-нибудь: значитъ, и въ предложеніи...? Всякая мысль изъ сколькихъ частей состоитъ? Значитъ, и всякое предложеніе изъ сколькихъ частей состоитъ? Что показываетъ одна часть предложенія? Что показываетъ другая часть предложенія? Указать въ данныхъ предложеніяхъ (даются примѣры) предметъ рѣчи и что говорится о предметѣ рѣчи.

Урокъ девятый.

Для выясненія терминовъ: „подлежащее“ и „сказуемое“, можетъ быть, между прочимъ, употребленъ такой пріемъ:

Пишется на доскѣ хотя слѣдующій примѣръ: „Каменный домъ продается купцомъ“.

Про что тутъ говорится? какой предметъ рѣчи?—Каменный домъ.—Сколько словъ вы сказали? (Изъ сколькихъ словъ состоитъ предметъ рѣчи?) Какое же изъ двухъ словъ важнѣе въ рѣчи? безъ котораго изъ нихъ не можетъ выйти мысли? Зачеркнемъ слово „домъ“ (въ примѣрѣ). Остальное читайте; что вышло?—„Каменный продается купцомъ“.—Понятно?—Нѣтъ.

Теперь зачеркнемъ слово „каменный“. Читайте, что вышло?—„Домъ продается купцомъ“.—Понятно?—Да, понятно.—Какое же изъ двухъ словъ, составляющихъ предметъ рѣчи, важнѣе? безъ котораго изъ нихъ не можетъ быть и мысли? Къ какому слову относится слово „каменный?“ (Какой домъ продается?).

Замѣтьте, что *главное слово*, показывающее, про что собственно говорится въ предложеніи, называется въ грамматикѣ *подлежащимъ*. Къ нему могутъ относиться другія слова.

Въ написанномъ примѣрѣ какое слово будетъ подлежащимъ?—Домъ.

Въ примѣрѣ: „Старый солдатъ пощадилъ врага“ (примѣръ пишется на доскѣ)—какое слово—подлежащее? Солдатъ.

На какой вопросъ отвѣчаетъ подлежащее въ первомъ предложеніи?—На вопросъ—*что?* (Вопросительное слово *что* записывается). На какой вопросъ отвѣчаетъ подлежащее во второмъ примѣрѣ?—*Кто?* (Записывается). Значитъ, на какіе вопросы отвѣчаетъ подлежащее въ предложеніи? Укажите подлежащее въ данныхъ примѣрахъ (предлагаются примѣры), и скажите, на какой вопросъ каждое изъ нихъ отвѣчаетъ.

Въ первомъ записанномъ примѣрѣ—что говорится о подлежащемъ?—„Продается купцомъ“.—Сколько словъ? Какое изъ нихъ

важнѣе, безъ котораго не выйдетъ и мысли? Употребимъ тотъ же пріемъ зачеркиванія. Зачеркнемъ слово „продается“, Читайте!—(Каменный домъ купцомъ). Есть мысль? — Нѣтъ. Зачеркнемъ слово „купцомъ“, оставимъ незачеркнутымъ слово „продается“. Читайте (Каменный домъ продается). Есть мысль? понятно? Слѣдовательно, которое изъ этихъ двухъ словъ важнѣе, безъ котораго не можетъ быть мысли?—(Продается).

Къ какому слову относится слово „купцомъ?“ отъ какого слова нужно поставить вопросъ, чтобы отвѣтить словомъ „купцомъ?“

Замѣтьте, что главное слово въ предложеніи, показывающее, что именно говорится о подлежащемъ, называется *сказуемымъ* *).

Какое слово будетъ сказуемымъ во второмъ записанномъ примѣрѣ?—Пощадилъ.—Разсматриваются примѣры, въ которыхъ ученики выдѣляютъ подлежащее и сказуемое, при чемъ остальныя слова (относящіяся къ подлежащему или сказуемому) пока называются просто „второстепенными“ или „объяснительными словами“.

На какіе вопросы отвѣчаетъ сказуемое (какъ выводъ изъ разсмотрѣнныхъ примѣровъ).

Предлагаются ученикамъ, для письменнаго упражненія, подлежащія, а они должны подобрать сказуемыя (съ объяснительными словами). Предлагаются сказуемыя (съ объяснительными словами), а ученики подбираютъ къ нимъ подлежащія (съ объяснительными словами). Главныя части въ письменной работѣ подчеркиваются.

Усвоенное учениками грамматическое свѣдѣніе формулируется ими въ отвѣты на слѣдующіе вопросы: Какъ называются главныя части предложенія? Что показываетъ подлежащее предложенія? На какіе вопросы оно отвѣчаетъ? Что показываетъ сказуемое предложенія? На какіе вопросы оно отвѣчаетъ?

К. Ельницкій.

Урокъ десятый.

**) Беремъ нѣсколько строкъ изъ прекрасной книги Г. Зобова: „Бесѣды о природѣ“, книга для чтенія въ селахъ и деревняхъ.

*) При дальнѣйшемъ разъясненіи на урокахъ, понятіе о подлежащемъ и сказуемомъ и опредѣленіе этихъ понятій сдѣлаются болѣе точными.

**) И. Бѣловъ. „Руководство для сельскихъ учителей.

„Когда сѣмя упадетъ на землю, то чрезъ нѣкоторое время оно начинаетъ прорастать. Для прорастанія сѣмени необходимы: теплота, влажность, дѣйствіе воздуха и, наконецъ, удобная почва, въ которой сѣмя могло бы укорениться. При недостаткѣ этихъ условій сѣмена или вовсе не всходятъ, или, если взойдутъ, то скоро погибаютъ".

Прежде всего учитель заставляетъ дѣтей читать по книгамъ. Учитель долженъ пользоваться всякимъ удобнымъ случаемъ, чтобы заставлять дѣтей читать вслухъ. Чѣмъ болѣе упражненія въ этомъ отношеніи, тѣмъ лучше для успѣха дѣла.

Вопросы: Когда прорастаетъ сѣмя? Что необходимо для прорастанія сѣмени? Необходимы ли для человѣка теплота, влажность воздуха? Что противополагается теплотѣ, влажности? Назови мнѣ мѣста, въ которыхъ бываетъ постоянно влажно. Бывалъ ли ты въ такихъ мѣстахъ? Что значитъ слово: удобная? Слѣдовательно, во всякой ли почвѣ можетъ растеніе укорениться? Что значитъ слово: укорениться? Назовите слова, похожія на слово укорениться.

Затѣмъ учитель вызываетъ учениковъ къ доскѣ и диктуетъ имъ три, четыре строчки. Остальные пишутъ на своихъ доскахъ. Знаковъ препинанія учитель не диктуетъ, ошибокъ не исправляетъ. Тѣ и другія должны быть поставлены и исправлены самими учениками...

Прежде, чѣмъ сказать что-нибудь или написать что-нибудь, надобно подумать: что сказать и что написать. Думы человѣка мы называемъ мыслями. Человѣкъ передаетъ мысль словесно или письменно. Мысль, выраженная словами, называется предложеніемъ. Въ словахъ: „когда сѣмя" до слова „прорастать" о сколькихъ предметахъ говорится?

Отвѣтъ. Объ одномъ.

О какомъ?

Отвѣтъ. О сѣмени.

Въ словахъ: „для прорастанія и проч. до слова: „укорениться" о сколькихъ предметахъ говорится? Слѣдовательно, во всѣхъ этихъ строкахъ о сколькихъ предметахъ говорится? Слѣдовательно, сколько мыслей въ этихъ строкахъ? Прочитай первую мысль. Прочитай вторую мысль. Запомни, что двѣ различныя мысли отдѣляются одна отъ другой точкой. Вторую мысль ты почему началъ строчной буквой? Мы уже сказали о томъ, что мысль, выраженная словами, на-

зывается предложеніемъ. Въ первомъ предложеніи какой главный предметъ, о которомъ говорится? Значитъ, сѣмя есть предметъ мысли. Что такое предметъ мысли? Скажите свои примѣры и назовите въ нихъ предметы мысли. Предметъ мысли мы назовемъ подлежащимъ, т.-е., такъ называютъ въ грамматикѣ, которая учитъ насъ правильно говорить, читать и писать. Грамматика слово не русское, а греческое, и значитъ: искусство, умѣнье писать. Мы получили его отъ грековъ, отъ которыхъ приняли и вѣру. Въ нашемъ языкѣ есть и нѣмецкія и татарскія слова. Встрѣчаются слова и другихъ народовъ. Отчего происходитъ, что въ языкѣ одного народа встрѣчаются слова другого народа?—Что говорится о предметѣ мысли, т.-е. о сѣмени?—То, что говорится о предметѣ мысли, называется въ грамматикѣ сказуемымъ. Скажите примѣры и укажите въ нихъ подлежащія и сказуемыя. Если мы соединимъ подлежащее съ сказуемымъ, то составится предложеніе. Я продиктовалъ вамъ двѣ мысли.

Назовите подлежащія и сказуемыя въ написанныхъ вами мысляхъ. Въ главномъ предложеніи слово сѣмя замѣнено какимъ словомъ? Значитъ, „оно“ стоитъ вмѣсто имени предмета? Какъ называется то слово, которое ставится вмѣсто имени предмета? Точно такъ же, вмѣсто имени человѣка: Иванъ Петровъ, можно поставить или я, или ты, или онъ.

И такъ, изъ подлежащаго вмѣстѣ съ сказуемымъ составляется предложеніе. Но будетъ ли предложеніе въ томъ случаѣ, если я не упомяну подлежащаго или сказуемаго? Напримѣръ, я говорю: человѣкъ. Почему не будетъ предложенія?

Отвѣтъ. Потому что здѣсь ничего не сказано о человѣкѣ.

Но будетъ ли предложеніе, если я скажу: человѣкъ спать, столъ стояла?

Отвѣтъ. Не будетъ предложенія.

Почему?

Отвѣтъ. Потому что эти слова соединены безъ смысла, въ нихъ нѣтъ мысли, слѣдовательно, нѣтъ и предложенія.

Какой вопросъ должно прибавить къ сказуемому спать, чтобы сказалось его подлежащее?

Отвѣтъ. Вопросъ—кто?

Упражняя дѣтей, учитель доказываетъ, что подлежащее всегда отвѣчаетъ въ предложеніи на вопросъ кто или что? каковой вопросъ прибавляется къ сказуемому.

И. Бѣловъ.

Выясненіе главныхъ и второстепенныхъ частей предложенія. Понятіе о предложеніяхъ простомъ и сложномъ, краткомъ (нераспространенномъ) и распространенномъ, полномъ и неполномъ.

*) *Примѣч.* Къ этому уроку было задано написать отдѣльными предложеніями первую половину стихотворенія Аксакова „Деревенскій вечеръ“ и подчеркнуть въ каждомъ предложеніи слова, означающія предметы. Вотъ этотъ отрывокъ.

Деревенскій вечеръ.

Жаръ свалилъ. Повѣяла *прохлада.*
Длинный *день* покончилъ *рядъ заботъ*:
По *дворамъ* давно загнали *стадо,*
И *косцы* вернулися съ *работъ.*
Потемнѣть *заря* уже готова;
Тихо все. *Часъ ночи* не далекъ.
Подымался и улегся снова
На *закатѣ* легкій *вѣтерокъ* ..
Говоръ смолкъ; лишь изрѣдка собачій
Слышенъ *лай*; промолвятъ *голоса...*
Пыль слеглась; остылъ *песокъ* горячій,
Пала сильно на *землю роса.*
По *краямъ* темнѣющаго *свода*
Тьми всѣ широкія слились:
Встрѣтить *ночь* готовится *природа,*
Запахи отвсюду понеслись.

И. Аксаковъ.

Для руководителя (репетитора, воспитателя и т. д.) начинающаго, пожалуй, этотъ урокъ покажется очень пустенькимъ. Написать это стихотвореніе отдѣльными предложеніями, подумаетъ онъ, совершенно просто; потому что всѣ они отдѣлены знаками препинанія. Да и предложенія-то вовсе незамысловаты.—Все это-то весьма и важно: надо сначала давать ребенку задачи вполнѣ по силамъ, чтобы онъ не встрѣчалъ въ

*) М. Николенко. „Пособіе для практическихъ занятій при первоначальномъ изученіи русскаго языка“.

нихъ ни малѣйшаго затрудненія, и слѣдственно полюбилъ занятія. Потомъ, когда вы сумѣете укрѣпить и развить его силы, задавайте больше и труднѣе уроки, но все-таки налегайте съ чрезвычайною осторожностью. Кромѣ того, цѣль этой задачи заключалась только отчасти въ томъ, что вы думаете, т.-е. раздѣлить стихотвореніе на отдѣльныя предложенія и подчеркнуть въ нихъ слова, означающія предметы; главною цѣлью было заставить учениковъ *внимательно* списать статью, строго слѣдя за каждымъ словомъ. Это единственное упражненіе въ правописаніи для ученика 1-го класса, въ эту пору. Простое же, машинальное списываніе съ книги, во-первыхъ, утомительно, потому что мало интересно, а во-вторыхъ—и совершенно безполезно, потому что ни къ чему не ведетъ.

Послѣ просмотра тетрадей, на что ушло не болѣе 10 минутъ, преподаватель прочиталъ вслухъ одну изъ вполнѣ удовлетворительно исполненныхъ работъ, останавливаясь послѣ каждаго предложенія и называя слова, означающія предметы. Ученики должны слѣдовать за чтеніемъ преподавателя по своимъ тетрадямъ и исправлять свои ошибки.

Затѣмъ началась бесѣда:

Преподаватель. Вы могли замѣтить уже не разъ, да и при бесѣдѣ нашей о стихотвореніи „Появленіе утра“ я обратилъ ваше вниманіе на то, что большею частью рѣчь состоитъ изъ двухъ и даже нѣсколькихъ простыхъ или отдѣльныхъ рѣчей. Отдѣльными рѣчами говорятъ и пишутъ очень мало; обыкновенно же онѣ соединяются между собою въ одну, сложную, такъ что мысли, въ нихъ выраженныя, какъ будто вытекаютъ одна изъ другой, или очень складно связываются. Замѣтили ли вы это?—*Ученики.* Какъ же!.. да мы всегда такъ говоримъ .. особенно если разсказываешь что-нибудь... или отвѣчаешь урокъ... *Пр.* Хорошо. Всякая рѣчь называется иначе *предложеніемъ*. Запомните это слово, или лучше запишите его въ тетрадь, которую я велѣлъ вамъ завести. Мы теперь постоянно будемъ употреблять это слово. А какое слово?—*Уч.* Предложеніе. *Пр.* А что же называется предложеніемъ?—*Уч.* Рѣчь. *Пр.* А что называется рѣчью?—*Уч.* Мысль, выраженная словами. *Пр.* Такъ; значитъ и предложеніемъ что же называется?—*Уч.* Всякая мысль, выраженная словами. *Пр.* А такъ какъ въ одной рѣчи часто заключается нѣсколько отдѣльныхъ мыслей, то предложенія раздѣляются на *простыя* и *сложныя*. Попробуйте-ка мнѣ теперь сказать: какое предложеніе называется простымъ и какое сложнымъ?—*Уч.* Предложеніемъ сложнымъ называется такое, которое состоитъ изъ нѣсколькихъ предложеній, а простымъ называется каждая отдѣльная мысль, выраженная словами. (Одинъ изъ учениковъ). Значитъ, г. учитель,

все, что заключается отъ одной точки до другой, всегда составляетъ предложеніе простое или сложное?—*Пр.* Да, пожалуй, такъ: если только вы примите въ расчетъ, что вмѣсто точки можетъ стоять и точка съ запятою, и двоеточіе, и знакъ вопроспт., и восклицат., и многоточіе... Вы помните, что въ каждой отдѣльной рѣчи, или въ предложеніи, непремѣнно говорится *о комъ* или *о чемъ*-нибудь и *что*-нибудь?—*Уч.* Да, помнимъ... *Пр.* Замѣтьте же теперь: то, *о комъ* или *о чемъ* говорится въ предложеніи, т.-е. предметъ рѣчи, называется *подлежащимъ*... Какъ называется?—*Уч.* Подлежащимъ. *Пр.* Что называется подлежащимъ?—*Уч.* Подлежащимъ называется то, о комъ или о чемъ въ предложеніи говорится, т.-е. предметъ рѣчи. *Пр. Жаръ свалилъ*: что въ этомъ предложеніи подлежащее?—*Уч.* Жаръ. *Пр.* Почему?—*Уч.* Потому, что въ немъ говорится о жарѣ. *Пр. Повѣяла прохлада*: здѣсь что подлежащее?—*Уч.* Прохлада. *Пр.* Хорошо. Составьте сами какое-нибудь предложеніе и назовите въ немъ подлежащее.—*Уч. Книга лежитъ на столѣ*: подлежащее *книга*. *Солнце ярко свѣтитъ*: подлежащее *солнце*. *Въ углу стоитъ печка*... подлежащее *печка*... *Пр.* Довольно. Почему въ этомъ предложеніи *печка* подлежащее?—*Уч.* Потому что говорится въ немъ *о печкѣ*. *Пр.* А что же говорится о печкѣ?—*Уч* Что она стоитъ въ углу. *Пр.* Хорошо. То, что говорится о подлежащемъ въ предложеніи, называется *сказуемымъ*. Какъ называется, повторите?—*Уч.* Сказуемымъ. *Пр.* Что же такое сказуемое?—*Уч.* Сказуемымъ называется то, что говорится о подлежащемъ. *Пр. Чуть-чуть вѣетъ перелетный вѣтерокъ*—какія слова въ этомъ предложеніи означаютъ подлежащее и сказуемое?—*Уч. вѣтерокъ*—подлежащее, а *вѣетъ*—сказуемое. *Пр.* А въ предложеніи: *золотитъ заря востокъ*?— *Уч.* Подлежащее—*заря*... *востокъ*... нѣтъ, *заря*... *Пр.* Постойте. Если подлежащее *востокъ*, значитъ: онъ *золотитъ*?—*Уч.* Такъ. *Пр.* Что же онъ, т.-е. востокъ, золотитъ?—*Уч.* Зарю. *Пр.* А развѣ тамъ сказано: золотитъ *зарю* востокъ?—*Уч.* Нѣтъ, нѣтъ; тамъ сказано: золотитъ *заря* востокъ. *Пр.* Итакъ, какое же слово въ этомъ предложеніи подлежащее?—*Уч. Заря*. *Пр.* А сказуемое?—*Уч. золотитъ*.

Примѣч. Преподаватель назвалъ еще нѣсколько предложеній изъ выученнаго учениками и заставилъ нѣсколькихъ учениковъ находить въ нихъ подлежащее и сказуемое. Разумѣется, сначала онъ задавалъ самыя легкія предложенія, даже состоящія только изъ двухъ словъ: подлежащаго и сказуемаго. На такихъ предложеніяхъ (*краткихъ*) ученики

скорѣе пріучаются изъ двухъ только словъ порѣшить, которое подлежащее и которое сказуемое. Послѣ такого упражненія надъ нѣсколькими предложеніями преподаватель предлагаетъ слѣдующіе вопросы:

Пр. Придайте къ подлежащему *собака* какое-нибудь сказуемое?—*Уч.* Собака *лаетъ... бѣгаетъ... кусаетъ... стережетъ домъ...* (нѣсколько примѣровъ). *Пр.* А къ какому подлежащему вы придали бы сказуемое: *говоритъ?—Уч. Человѣкъ* говоритъ... *попугай... ученикъ... отецъ... братъ* (нѣсколько примѣровъ). *Пр.* Итакъ, что же въ предложеніи должно отличать?—*Уч. Подлежащее* и *сказуемое. Пр.* Вотъ эти-то слова, которыя означаютъ въ предложеніи *подлежащее* и *сказуемое,* называются *главными частями* (*членами*) *предложенія*; всѣ же прочія слова въ предложеніи называются *второстепенными частями* (*членами*) или *распространеніемъ* предложенія. Они отвѣчаютъ на различные вопросы, которые дѣлаются отъ подлежащаго и сказуемаго; такъ, напр., вотъ вамъ предложеніе: *длинный день покончилъ рядъ заботъ.* Назовите подлежащее.—*Уч. День. Пр.* А сказуемое?—*Уч. Покончилъ. Пр.* Какіе эти члены предложенія?—*Уч. Главные. Пр.* Вотъ отъ этихъ двухъ словъ мы и будемъ теперь дѣлать вопросы, на которые отвѣтимъ прочими словами, заключающимися въ томъ предложеніи, или *второстепенными* членами. День *какой?—Уч. Длинный. Пр.* Покончилъ *что?—Уч. Рядъ заботъ. Пр.* Нѣтъ, постойте! отвѣчайте только однимъ словомъ; покончилъ *что? Уч. Рядъ. Пр. Рядъ чего?—Уч. Заботъ. Пр.* Тѣ слова, которыя отвѣчаютъ на вопросы, дѣлаемые отъ другихъ словъ, называются *зависящими* или *подчиненными.* Отыскивать, на какіе вопросы отъ однихъ словъ другія слова отвѣчаютъ, значитъ, узнавать *зависимость* словъ въ предложеніи, т.-е. какое слово отъ какого другого *зависитъ*, или къ какому другому *относится (отношеніе).* Разберемъ же еще слѣдующее предложеніе: *по краямъ темнѣющаго свода тѣни всѣ широкія слились.* Что въ этомъ предложеніи *подлежащее?—Уч. Тѣни. Пр. А сказуемое?—Уч. Слились. Пр.* Хорошо. Теперь скажите: *какой* вопросъ и отъ *какого* слова надобно сдѣлать, чтобы отвѣтить словомъ *всѣ?—Уч. Тѣни какія?—всѣ. Пр.* Такъ. Значитъ, слово *всѣ* къ какому слову въ этомъ предложеніи *относится?—Уч.* Къ слову *тѣни. Пр.* А на какой вопросъ вы отвѣтите словомъ *широкія?—Уч.* На вопросъ *какія? Пр.* Отъ какого слова въ предложеніи вы сдѣлаете этотъ вопросъ?—*Уч.* Отъ того же слова *тѣни. Пр.* Итакъ, значитъ, къ

слову *тьми* въ предложеніи *относятся* два слова?—*Уч.* Да, два: *всѣ* и *широкія*. *Пр.* Какія же еще остались слова въ предложеніи *второстепенныя*, кромѣ этихъ двухъ?—*Уч.* По *краямъ темнѣющаго свода*. *Пр.* Мнѣ кажется, что всѣ эти слова могутъ отвѣтить на *одинъ*, *общій* для нихъ вмѣстѣ, вопросъ? Не скажетъ ли кто изъ васъ: на какой именно?—*Уч.* (послѣ нѣкотораго молчанія) на вопросъ *гдѣ? Пр.* Хорошо. А отъ какого слова вы сдѣлаете этотъ вопросъ?—*Уч.* Отъ слова *слились*.

Подобнымъ же образомъ разбирается еще одно предложеніе: *встрѣтить ночь готовится природа.*

Пр. Какимъ же образомъ можно узнать, отъ какого слова другое зависитъ или къ какому оно относится?—*Уч.* Надобно сдѣлать вопросъ, на который бы это слово отвѣтило... а потомъ... потомъ посмотрѣть, отъ какого слова дѣлается этотъ вопросъ. *Пр.* Совершенно такъ; хорошо. Итакъ, вы видѣли, что предложеніе можетъ состоять только *изъ однихъ главныхъ членовъ*, напр., *жаръ свалилъ*, *повѣяла прохлада*, и *изъ главныхъ со второстепенными*, напр., *длинный день покончилъ рядъ заботъ*. Первыя могутъ быть названы *краткими*, а послѣднее *распространеннымъ*. Какія же бываютъ предложенія?—*Уч.* *Краткія* и *распространенныя* *Пр.* Укажите въ этомъ стихотвореніи *краткія* предложенія.—*Уч.* *Говоръ смолкъ. Тихо все. Промолвятъ голоса. Пыль слеглась.* *Пр.* Хорошо. А *распространенныя*?... *Уч.* *Косцы вернулись съ работъ. Потемнѣетъ заря уже готова. Часъ ночи недалекъ.* *Пр.* Довольно. Перейдемъ теперь къ слѣдующему предложенію этого же стихотворенія: *по дворамъ давно загнали стадо*. Что здѣсь подлежащее?—*Уч.* (послѣ нѣкотораго молчанія). *Стадо.* *Пр.* Положимъ, такъ. А сказуемое?—*Уч.* *Загнали.* *Пр.* Значитъ, въ этомъ предложеніи говорится, что *стадо загнали? кого* же стадо загнали?—*Уч.* Нѣтъ... это не такъ... не *стадо* загнали. *Пр.* А *кто* же загнали?—*кто* загоняетъ *обыкновенно* стадо?—*Уч.* Пастухи... мужики... крестьяне... *Пр.* А какое есть общее названіе для пастуховъ, мужиковъ, крестьянъ?—*Уч.* Люди. *Пр.* Такъ и скажите просто: *люди загнали*. И такъ, подлежащимъ въ этомъ предложеніи какое же слово?—*Уч.* *Люди.* *Пр.* А сказуемое?—*Уч.* *Загнали.* *Пр.* Но вѣдь въ этомъ предложеніи нѣтъ слова *люди*?—*Уч.* Нѣтъ. *Пр.* Откуда же вы его взяли?—*Уч.* Да оно *должно* тутъ быть... *Пр.* Почему же *должно*?—*Уч.* Да

какъ же... кто же *занали*-то?.. не будетъ подлежащаго... не можетъ быть и предложенія, если ни о комъ не говорится. *Пр.* Да вѣдь вотъ есть же такое предложеніе?—*Уч.* Такъ ужъ тутъ всякій поймётъ, что говорится о *людяхъ*. *Пр.* Однако вы сперва сказали, что въ этомъ предложеніи подлежащее *стадо*.—*Уч.* Мы не подумали... ошиблись... не догадались сразу... *Пр.* Пусть будетъ такъ. Дѣло и не въ томъ, а вотъ оно въ чемъ: очень нерѣдко попадаются въ рѣчи такія предложенія, въ которыхъ *подразумѣвается* подлежащее или сказуемое, особенно въ предложеніяхъ *повелительныхъ*, *вопросительныхъ*, *отвѣтныхъ* и *восклицательныхъ*, напр., *поди*: кто?—*Уч. Ты. Пр. Дайте книгу*: кто?—*Уч. Вы. Пр. Кто тамъ*? (подразумѣвается: *пришелъ*, *стучитъ*, *говоритъ*...) отвѣчайте сами, какъ хотите?—*Уч. Я... гость... братъ*... (подразумѣваются тѣ же слова). *Пр.* Если, напр., гдѣ-нибудь случится пожаръ, такъ вѣдь никто не кричитъ: *пожаръ случился!* а какъ обыкновенно кричатъ?—*Уч.* Просто кричатъ: *пожаръ*! *пожаръ*! *Пр.* Да. Значитъ, въ предложеніи *пожаръ*! что *подразумѣвается*?—*Уч.* Подразумѣвается сказуемое *случился* или *сдѣлался*. *Пр.* Точно такъ же, когда вы услышите громъ, вы рѣдко говорите: *громъ гремитъ*, а обыкновенно воскликнете просто одно слово: *громъ*! Въ этомъ предложеніи что подлежащее и что сказуемое?—*Уч.* Подлежащее—*громъ*, а сказуемое—*гремитъ* подразумѣвается. (Еще нѣсколько примѣровъ). Замѣтьте же теперь: такія предложенія, въ которыхъ *подразумѣвается* подлежащее или сказуемое, называются *неполными*, а въ которыхъ есть налицо то и другое называются *полными*. Какія же предложенія бываютъ?—*Уч. Полныя* и *неполныя*. *Пр.* А раньше, помните, какія у насъ были?—*Уч. Краткія* и *распространенныя*. *Пр.* А еще раньше? посмотрите въ тетрадь, гдѣ у васъ это записано.—*Уч. Простыя* и *сложныя*. *Пр.* (обращаясь къ одному изъ учениковъ). Прочитайте, что вы сегодня записали въ тетрадь? о чемъ мы говорили?—*Уч.* (читаетъ) *Предложеніе. Предложеніе простое и сложное. Главныя части (члены) предложенія: подлежащее и сказуемое. Второстепенныя части (члены) предложенія—зависящія слова или распространенія. Зависимость словъ въ предложеніи по вопросамъ. Предложенія краткія и распространенныя. Пропускъ частей предложенія (подразумѣваются). Предложенія полныя и неполныя. Пр.* Хорошо, вѣрно. Къ слѣдующему классу вашимъ урокомъ будетъ вотъ что: 1) выберите изъ того, что вы

учили наизусть или прочитали и разсказывали, нѣсколько предложеній *простыхъ*, *сложныхъ*, *распространенныхъ*, *полныхъ* и *сокращенныхъ* (всего на все хоть 10) и спишите ихъ въ тетрадь, отмѣтивъ на полѣ тетради, противъ каждаго предложенія, *какое оно?* (показываетъ на доскѣ, какъ это дѣлается); 2) въ каждомъ изъ этихъ предложеній подчеркните подлежащее и сказуемое, и поставьте надъ первымъ букву *п*, а надъ вторымъ *с*, (показываетъ на доскѣ, какъ надо это сдѣлать), въ предложеніи же *неполномъ* то, что подразумѣвается, напишите въ скобкахъ (показываетъ примѣръ на доскѣ).

М. Н.

Выводъ изъ этой бесѣды. Что называется *предложеніемъ?* Предложеніе *простое* и *сложное*. *Гласные члены* предложенія: *подлежащее и сказуемое*. *Второстепенные члены* предложенія—слова зависящія или распространенія. *Зависимость* словъ въ предложеніи по вопросамъ. Предложенія *краткія* и *распространенныя*. *Пропускъ* частей предложенія. Предложенія *полныя* и *неполныя*.

Всякая понятная рѣчь, или мысль, выраженная словами, называется *предложеніемъ*. Предложеніе, въ которомъ, для полной ясности, соединяется нѣсколько предложеній, называется *сложнымъ*, а каждое отдѣльное предложеніе— *простымъ*.

То, *о комъ* или *о чемъ* говорится въ предложеніи, называется *подлежащимъ*, *а* то, *что* о подлежащемъ говорится, называется *сказуемымъ*. Подлежащее и сказуемое считаются *главными частями* (*членами*) предложенія; всѣ же прочія слова въ предложеніи называются *второстепенными* или *распространеніями*, потому что они зависятъ отъ главныхъ, служатъ имъ поясненіемъ, и такимъ образомъ распространяютъ предложеніе. *Зависимость* словъ въ предложеніи узнается по вопросамъ; слова, отвѣчающія на вопросы, дѣлаемые отъ другихъ словъ, называются *зависящими или подчиненными*. Отыскивать, на какіе вопросы отъ однихъ словъ другія слова отвѣчаютъ, значитъ узнавать зависимость словъ въ предложеніи, т.-е. какое слово отъ какого другого зависитъ, или къ другому *относится* (*отношеніе* между словами).

Предложеніе, которое состоитъ изъ однѣхъ главныхъ частей, называется *краткимъ*, а въ которомъ есть и второстепенныя части— называется *распространеннымъ*. Въ предложеніяхъ *повелительныхъ*,

восклицательныхъ, *вопросительныхъ* и *отвѣтныхъ* весьма нерѣдко опускаются или подразумѣваются главныя части предложенія; такія предложенія называются *неполными*; тѣ же предложенія, въ которыхъ главныя части на лицо, называются *полными*.

Предложенія отдѣляются *знаками препинанія*: простыя предложенія, составляющія части одного сложнаго предложенія, отдѣляются *запятыми*, а простыя отдѣльныя (независимыя предложенія) и сложныя отдѣляются *точками съ запятыми* (;) и *точками* (.) Знаки *вопросительный* (?) и *восклицательный* (!) могутъ стоять вмѣсто точки (.) и вмѣсто точки съ запятою (;).

М. Николенко.

***

*) Ученики, по требованію учителя, составляютъ предложенія, опредѣляютъ значеніе каждаго изъ членовъ, ставятъ надъ ними вопросы и объясняютъ постановку точки и слѣдуемой за нею прописной буквы. Послѣ такого разбора, который, какъ само собою разумѣется, долженъ производиться въ границахъ пройденнаго изъ грамматики, учитель выбираетъ изъ составленныхъ дѣтьми примѣровъ лучшіе и выписываетъ ихъ на доскѣ; затѣмъ ведетъ катехизацію такимъ образомъ:

Прочитайте первое предложеніе. (Ученики читаютъ, положимъ, такое предложеніе: Столъ стоитъ). Знаете ли вы, о какомъ столѣ тутъ говорится?

Ученики. Нѣтъ, не знаемъ.

Учитель. Объясните же, о какомъ столѣ говорится, что онъ стоитъ.

Ученики прибавляютъ слово, опредѣляющее слово столъ,—положимъ, слово „высокій“. Учитель заявляетъ, что такъ какъ слово это объясняетъ или опредѣляетъ, о *какомъ* именно столѣ говорится въ предложеніи, то, поэтому, оно называется *объяснительнымъ* словомъ.

Такимъ же точно образомъ ученики прибавляютъ объяснительныя слова къ подлежащимъ остальныхъ предложеній. Учитель прибавляетъ эти слова къ предложеніямъ, стоящимъ на доскѣ; ученики дѣлаютъ то же самое въ своихъ тетрадкахъ.

Учитель. Какой вопросъ предложилъ я вамъ передъ тѣмъ, какъ вы прибавили эти объяснительныя слова? Выставьте этотъ вопросъ надъ объяснительными словами.

*) П. Солокина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

Затѣмъ къ выставленнымъ въ предложеніяхъ подлежащимъ прибавляются опредѣлительныя слова, отвѣчающія на вопросы: *чей*, *который*, *сколько* и проч.

Учитель беретъ одно изъ предложеній, въ которомъ уже есть одно объяснительное слово (опредѣленіе при подлежащемъ), напримѣръ: *Круглый столъ стоитъ*, и заставляетъ учениковъ, посредствомъ наводящихъ вопросовъ, опредѣлить *мѣсто*, гдѣ этотъ предметъ находится, и *время*, когда это происходитъ; послѣ чего ученики диктуютъ учителю соотвѣтствующія выставленнымъ вопросамъ объяснительныя слова и списываютъ ихъ, вмѣстѣ съ цѣлыми предложеніями, въ свои тетради. Непремѣннымъ условіемъ при этомъ должно быть то, чтобы ученики правильно выставляли вопросы, на которые отвѣчаютъ объяснительныя слова, и чтобы понимали, *къ какому изъ главныхъ членовъ предложенія эти слова относятся*.

Для ознакомленія учениковъ съ объяснительными словами, означающими дополненія, совѣтуется слѣдующій пріемъ:

Берется нѣсколько краткихъ предложеній съ различными подлежащими и сказуемыми, въ которыхъ, притомъ, сказуемыми являются глаголы, требующіе послѣ себя каждый различныхъ косвенныхъ падежей; предложенія эти выписываются на доску такъ, чтобы каждое занимало по отдѣльной строкѣ, и начинается катехизація:

1-е предложеніе. *Я вижу.*

Учитель (разобравъ съ учениками составъ этого предложенія). Сказано ли здѣсь, что̀ я вижу? скажите же слово, которое показало бы, *что* именно вижу я. (Ученики говорятъ). Теперь скажите слово, которое показало бы, *кого* я вижу. (Ученики диктуютъ; учитель пишетъ). Стало ли яснѣе теперь для васъ это предложеніе? Отчего стало оно яснѣе? Какъ назовете вы прибавленныя вами слова, на какіе вопросы они отвѣчаютъ, къ какимъ словамъ относятся и какъ называются?

2-е предложеніе. *Я не вижу* (кого? чего?).

Подобные предыдущимъ вопросы учителя наводятъ учениковъ на постановку объяснительныхъ словъ въ родительномъ падежѣ, которыя также вписываются въ предложеніе.

3-е предложеніе. *Мальчикъ подошелъ* (къ кому? къ чему?) *къ матери*, *къ столу*.

4-е предложеніе. *Учитель подарилъ книгу* (кому?) *ученику.*
5-е предложеніе. *Войска сражались* (съ кѣмъ?) *съ непріятелемъ.*
6-е предложеніе. *Дровосѣкъ рубитъ дрова* (чѣмъ?) *топоромъ.*
7-е предложеніе. *Мы говоримъ* (о комъ?) *о людяхъ.*
8-е предложеніе. *Мы говоримъ* (о чемъ?) *о землѣ.*
9-е предложеніе. *Это было* (при комъ?) *при мнѣ.*
10-е предложеніе. *Нашъ садъ находится* (при чемъ?) *при домѣ.*
11-е предложеніе. *Дѣвочка плачетъ* (по комъ?) *по матери.*
12-е предложеніе. *Дѣвочка плачетъ* (по чемъ?) *по куклѣ.*

Точно такимъ образомъ наводитъ учитель своихъ учениковъ на уразумѣніе остальныхъ объяснительныхъ словъ, отвѣчающихъ на вопросы: *какъ, какимъ образомъ, для чего, съ какой цѣлью, зачѣмъ, къ чему, по какой причинѣ?* Давать спеціальныя синтаксическія названія каждому изъ разрядовъ объяснительныхъ словъ, какъ это дѣлается въ систематическомъ курсѣ, мы не считаемъ необходимымъ для дѣтей начальной школы. Совершенно достаточно, если они не будутъ смѣшивать главныхъ членовъ предложенія съ объяснит. словами, если будутъ сознавать зависимость объяснит. словъ отъ подлежащаго, сказуемаго или дополненія и правильно ставить вопросы, на которые отвѣчаетъ каждый членъ въ отдѣльности.

Понятіе о *краткихъ* и *распространенныхъ* предложеніяхъ сообщается на одномъ и томъ же предложеніи, которое дѣти, по вопросамъ учителя, распространяютъ и потомъ записываютъ какъ примѣръ краткаго и распространеннаго предложеній.

Задачи.

Выписать изъ данной статьи нѣсколько распространенныхъ предложеній, поставить вопросы надъ каждымъ словомъ въ предложеніи и опредѣлить, къ какимъ членамъ предложенія объяснительныя слова относятся.

2. Къ даннымъ краткимъ предложеніямъ прибавить объяснительныя слова, отвѣчающія на вопросы: который, чей, кому, чему, чѣмъ, когда, гдѣ, откуда и проч.

3. Самостоятельно составить предложенія съ главными и второстепенными частями, и выставить, гдѣ слѣдуетъ, вопросы.

4. Составить нѣсколько краткихъ и распространенныхъ предложеній.

П. Солонина.

***

*) Раньше второстепенныя слова ученики называли „объяснительными словами". Болѣе обстоятельное выясненіе значенія объяснительныхъ словъ и раздѣленіе ихъ можетъ быть ведено такъ:

а) Берется хоть такое предложеніе: *Карандашъ лежитъ*. Ученикъ указываетъ подлежащее и сказуемое. Если сказать только *карандашъ лежитъ*,—можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный?—Можно.—А черный?—Можно.—А желтый?—Тоже можно.

Слѣдовательно, въ предложеніи: *карандашъ лежитъ*—опредѣленно указанъ предметъ: какой карандашъ лежитъ?—Нѣтъ, неопредѣленно.

А если сказать: *черный карандашъ* лежитъ,—можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный, желтый, бѣлый?—Нѣтъ.

Теперь, значитъ, опредѣленно сказано, какой карандашъ лежитъ?—Опредѣленно.

Какое же слово такъ опредѣляетъ въ сказанномъ примѣрѣ слово *карандашъ*, что нельзя уже подумать, что онъ или красный, или бѣлый, или желтый?—Слово—*черный*.

Такъ какъ слово *черный* опредѣляетъ карандашъ, то какъ его можно назвать?—Опредѣляющее.—Такъ оно и называется въ грамматикѣ, только окончаніе нѣсколько иное.

Такія части предложенія въ грамматикѣ называются *опредѣленіями* или *опредѣлительными* словами. Такъ и будемъ называть такія слова въ предложеніи, которыя опредѣляютъ предметъ.

Разсматриваются еще подходящіе примѣры, сравниваются между собою, и изъ сравненія ихъ сильнѣе выясняется ученикамъ значеніе опредѣлительныхъ словъ.

Черный карандашъ лежитъ. Вы знаете, чей это карандашъ? Онъ—или мой, или твой, или его, или кого-нибудь другого.—*Мой* черный карандашъ лежитъ. Теперь можно ли подумать, что лежащій карандашъ твой или его?

Какая же часть предложенія—„мой"? Сколько въ сказанномъ предложеніи опредѣлительныхъ словъ?

Подобная проработка идетъ и дальше, пока ученики окончательно не уразумѣютъ значенія опредѣлительныхъ словъ.

---

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку".

На какой вопросъ отвѣчаетъ слово *черный*?—Оно отвѣчаетъ на вопросъ—*какой*? Слово „какой?“.— означающее вопросъ,—записывается на доскѣ.

Затѣмъ разбираются другіе примѣры, съ цѣлью показать, что опредѣленія отвѣчаютъ не только на вопросъ *какой*?—но и на другіе вопросы. Сравниваются хоть такія предложенія: „учитель говоритъ ученику“ и „учитель говоритъ *первому* (а не другому какому-нибудь) ученику“. Изъ сравненія и разбора оказывается, что слово *первому* служитъ опредѣленіемъ къ слову „ученику“ и отвѣчаетъ на вопросъ: *которому*? Вопросъ записывается на доскѣ.

Изъ разсмотрѣнія предложеній: напр.: „*десять* грушъ куплено“ „*моя* книга пропала“,—оказывается, что въ первомъ предложеніи слово „десять“ (а не пять, не шесть, не три) служитъ опредѣленіемъ къ слову грушъ, а во второмъ—слово „моя“ (а не другого) опредѣляетъ слово—книга. Первое опредѣленіе отвѣчаетъ на вопросъ: *сколько*? а второе на вопросъ: *чья*? Эти вопросы приписываются къ раньше выведеннымъ.

Такимъ образомъ ученики знакомятся съ вопросами, на которые отвѣчаютъ опредѣлительныя слова. Но очень важно, чтобы они, прежде чѣмъ запомнить вопросы, на которые отвѣчаютъ опредѣлительныя слова, вполнѣ уразумѣли значеніе этихъ словъ.

Для закрѣпленія усвоеннаго свѣдѣнія объ опредѣлительныхъ словахъ предлагается ученикамъ рядъ предложеній, и они указываютъ въ нихъ опредѣлительныя слова, объясняя значеніе каждаго изъ нихъ; предлагаются также примѣры безъ опредѣлительныхъ словъ, а ученики сами прибавляютъ опредѣленія къ тѣмъ или другимъ словамъ.

Для формулировки выведеннаго свѣдѣнія, могутъ быть предложены вопросы: Для чего служатъ опредѣленія? на какіе вопросы отвѣчаютъ опредѣлительныя слова?

б) *Я несу*. Извѣстно ли, что я несу? Полна ли мысль?

Я несу *книгу*. Теперь полнѣе мысль? Къ какому слову относится слово „книгу?“ на какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

Слово „книгу“ дополняетъ собою сказуемое (что несу?) и называется въ грамматикѣ *дополнительнымъ* словомъ.

„Больной не узнавалъ“. Полна мысль? Дополните!—„Больной не узнавалъ *знакомыхъ*“. Къ какому слову относится дополненіе „знакомыхъ“ и на какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

Подобнымъ образомъ разсматриваются примѣры съ дополненіями, отвѣчающими на всѣ вопросы. Вопросы выписываются въ порядкѣ.

Ученики замѣчаютъ, что дополнительныя слова отвѣчаютъ на вопросы всѣхъ косвенныхъ падежей.

Ищутъ подходящія упражненія: *а*) ученики указываютъ въ данныхъ примѣрахъ дополненія; *б*) къ даннымъ сказуемымъ въ предложеніяхъ подбираютъ дополнительныя слова и т. п.

Формулировка правила на вопросы: Для чего служатъ дополненія въ предложеніи? На какіе вопросы отвѣчаютъ дополнительныя слова?

в) Разсматриваются примѣры съ поясннтельными словами, означающими мѣсто (напр.: рыбы живутъ *въ водѣ*), время (напр.: *вчера* я отворилъ темницу) и образъ дѣйствія (напр.: *сразу* разрубилъ дерево).

Учитель поясняетъ, что объяснительное слово, относящееся къ глаголу и означающее или мѣсто, или время, или образъ дѣйствія, называется *обстоятельственнымъ* словомъ (мѣста, времени, образа дѣйствія).

Выводъ вопросовъ, на которые отвѣчаютъ обстоятельственныя слова—времени, мѣста и образа дѣйствія.

Формулировка правила и упражненія.

Ознакомясь съ значеніемъ, ролью опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и обстоятельственныхъ словъ, ученики въ свое время, могутъ быть ознакомлены съ опредѣлительными, дополнительными и обстоятельственными придаточными предложеніями. Такое ознакомленіе можетъ быть ведено посредствомъ обращенія второстепенныхъ словъ (опредѣл., дополнит., обстоят.) въ придаточныя предложенія. Такъ, учитель беретъ предложеніе, напр., съ опредѣлительнымъ словомъ, выражаетъ это опредѣлительное слово опредѣлительнымъ придаточнымъ предложеніемъ, разбираетъ это предложеніе, показываетъ его отношеніе къ части главнаго предложенія, и, такимъ образомъ, даетъ возможность ученикамъ уразумѣть значеніе опредѣлительнаго придаточнаго предложенія.

К. Ельницкій.

Части рѣчи въ связи съ частями предложенія.

*) Труднѣе всего для дѣтей перейти отъ умѣнья различать части предложенія къ умѣнью различать части рѣчи. Обыкновенно они долго спутываютъ части предложенія съ частями рѣчи. Намъ удалось показать это различіе на слѣдующихъ двухъ урокахъ.

1-й урокъ.

Положимъ, дѣти прочли сказку „Лисица и Волкъ“ и статью „Зимній день въ деревнѣ“. Учитель ведетъ такую бесѣду:

Выберите изъ прочтенной сказки какое-нибудь предложеніе.

А. „Жили были лиса да заяцъ“.

Какія слова въ этой мысли обозначаютъ названія предметовъ?

Б. Лиса, заяцъ.

В. Напишите эти слова на классной доскѣ.

Выберите другое предложеніе.

Г. „Въ рукахъ бабъ жужжатъ веретенца“.

Какія тутъ слова обозначаютъ названіе предметовъ?

Д. Рука, баба, веретенце.

Напишите и эти слова на доскѣ, и т. д.

Еще приведите одно предложеніе.

Е. „Лиса попросилась у зайчика погрѣться, да зайчика-то и выгнала“.

Какія слова въ этой мысли обозначаютъ дѣйствіе или состояніе предметовъ? При чемъ учитель посредствомъ своихъ объясненій и примѣровъ можетъ довести дѣтей до пониманія того, чего онъ желаетъ.

Ж. Проситься, грѣться, выгнать.

Отыщите другую мысль.

З. „Съ утра дѣти на улицѣ играли въ шары, кричали и бѣгали“.

И. Въ этой мысли словами, обозначающими дѣйствіе предмета, будутъ: играть, кричать и бѣгать.

---

*) Д. Семеновъ. „Опытъ методическаго руководства къ преподаванію русскаго языка“.

Напишите эти слова на доскѣ.

Теперь отмѣтьте въ какой-нибудь мысли слова, обозначающія качества предметовъ, т.-е. форму, видъ, цвѣтъ, величину, хорошее и дурное качество предмета.

Ученики выбираютъ мысли „у лисицы была избенка ледяная, у зайчика лубяная; трудолюбивыя бабы принимаются за веретена“ и т. д. Дѣти выбираютъ и пишутъ также на классной доскѣ слова: ледяная, лубяная, трудолюбивыя.

Теперь снова выдѣлите изъ предложенныхъ вами мыслей слова названія предметовъ? названія качествъ? названія дѣйствій? и т. д. Ученики продолжаютъ писать всѣ слова на классной доскѣ, пока не будетъ написано словъ 30 или 40. Слова пишутся одно за другимъ, безъ всякаго порядка, и отдѣляются одно отъ другого точкой.

Нельзя ли всѣ написанныя слова привести въ какой-нибудь порядокъ. Болѣе смышленыя дѣти догадываются, въ чемъ дѣло, и говорятъ:

„Можно. Стоитъ только всѣ названія предметовъ отдѣлить отъ дѣйствій, и дѣйствія отъ качествъ“.

Значитъ, всѣ эти слова можно раздѣлить на сколько отдѣловъ или разрядовъ?

Л. На три.

Учитель разлиневываетъ другую классную доску на три столбца и надъ первымъ столбцомъ надписываетъ: названіе предметовъ, надъ вторымъ—названіе дѣйствій, надъ третьимъ—названіе качествъ.

К. Ступайте къ доскѣ, а *С.* продиктуйте ему всѣ слова, которыя надо отнести къ первому отдѣлу или разряду словъ, т.-е. къ названіямъ предметовъ.

Б. Продиктуетъ слова, относящіяся ко второму отдѣлу. *М.*—къ третьему.

Примѣчаніе. Разумѣется, что нѣкоторые изъ учениковъ ошибаются при распредѣленіи словъ, но ошибки ихъ исправляются товарищами.

Теперь замѣтьте, что слова перваго отдѣла иначе называютъ именами существительными, второго—глаголами, третьяго—именами прилагательными.

Что же мы сдѣлали со всѣми написанными на доскѣ словами?

Ученики безъ труда отвѣчаютъ: „Мы ихъ раздѣлили на три отдѣла или разряда словъ: на имена существительныя, глаголы и прилагательныя“.

Слѣдовательно, какія слова принадлежатъ къ именамъ существительнымъ, какія—къ глаголамъ, какія—къ именамъ прилагательнымъ?

Итакъ, сколько мы узнали разрядовъ словъ и какіе?

Къ слѣдующему разу каждый изъ васъ возьметъ какую-нибудь прежде прочитанную статью или выученное стихотвореніе, сдѣлаетъ подобную таблицу и впишетъ въ каждый отдѣлъ по десяти словъ.

2-й урокъ.

Въ началѣ второго урока одинъ изъ учениковъ написалъ на доскѣ приготовленную имъ таблицу словъ, а въ это время учитель занимался выспрашиваніемъ и провѣркою словъ, написанныхъ у остальныхъ учениковъ.

Когда ученики исправили свои таблицы словъ, учитель выбралъ у ученика, писавшаго на доскѣ, слѣдующій рядъ словъ, записавъ его на другой доскѣ:

Рыбка. *Отвѣчать.* *Золотой.*

Разберемъ эти слова. *Рыбка*—къ какому разряду словъ относится? а *золотой*? а *отвѣчать*? А можно ли у васъ спросить, гдѣ въ этихъ словахъ подлежащее, гдѣ сказуемое?

Нѣтъ, нельзя.

А что изъ этихъ словъ надо составить, чтобъ можно было указать подлежащее и сказуемое?

К. Надо составить предложеніе.

Составьте.

М. Отвѣчаетъ золотая рыбка.

А теперь разберите это *предложеніе.*

Н. Рыбка — подлежащее, отвѣчаетъ — сказуемое, золотая—опредѣленіе.

А можно ли узнать, къ какому разряду словъ относится каждое слово этого предложенія?

О. Отвѣчаетъ—глаголъ, золотая—имя прилагательное, рыбка—имя существительное.

Значитъ, чѣмъ въ этомъ предложеніи можетъ быть въ одно и то же время—отвѣчаетъ, золотая и рыбка?

П. Отвѣчаетъ—глаголъ и сказуемое, рыбка—подлежащее и существительное, золотая—опредѣленіе и прилагательное.

А можно ли такимъ же двоякимъ образомъ разобрать слова, написанныя на первой линейкѣ?

С. Нѣтъ нельзя, потому что на первой линейкѣ написаны только отдѣльныя слова, а на второй—предложеніе, мысль.

Подобнымъ же способомъ разбираются другіе роды словъ, написанныхъ въ таблицѣ.

Кто теперь изъ васъ можетъ сказать, какое же различіе между частями предложенія и разрядами словъ?

На этотъ вопросъ только самые смышленые отвѣтили, что подлежащее, сказуемое и опредѣленіе—суть части предложенія, части мысли, а существительное, глаголъ и прилагательное —суть разряды словъ; но искра пониманія запала и у другихъ учениковъ; она разгорится при дальнѣйшихъ упражненіяхъ.

Задача. Къ слѣдующему разу составьте таблицу, состоящую изъ 4-хъ отдѣловъ; въ первый отдѣлъ впишите 5 именъ существительныхъ, а во второй—5 глаголовъ, въ третій—5 именъ прилагательныхъ, а въ четвертый—изъ каждаго ряда словъ составьте предложеніе. Разумѣется, вы должны выбрать такія слова, чтобъ изъ нихъ можно было составить предложеніе.

Д. Семеновъ.

* * *

*) Въ рѣчи мы принуждены отдѣлять предметъ отъ его дѣйствія или движенія; а на самомъ дѣлѣ, въ природѣ, дѣйствіе нераздѣльно съ предметомъ, въ немъ и при немъ находится. Чтобы выразить сущую истйну, нужно бы названіе дѣйствія произносить въ одно время съ названіемъ предмета. Можно ли это? Скажите въ одно время: и дерево и растетъ. (Ученики смѣясь пробуютъ, и, разумѣется, не могутъ **). Написать это можно бы, да только та бѣда, что буквы одного слова смѣшаются съ буквами другого.

Др Еа Рс Ете Втъ О ***).

Впрочемъ, природа избавила насъ отъ такого затруднительнаго письма, давъ нашей рѣчи способъ для соединенія подлежащаго съ сказуемымъ гораздо простѣйшій: чувствуете, что дерево растемъ—не-

*) Θ. Буслаевъ. „О преподаваніи отечественнаго языка".

**) Беру весьма остроумный пріемъ Ламбрускини.

***) Сначала написать *дерево*, а потомъ уже вписать *растетъ*. Ученики будутъ чрезвычайно внимательны, посмѣются и поймутъ совершенно.

складно, а дерево растетъ—складно: вся разность въ окончаніяхъ, слѣдовательно, окончаніемъ глаголъ связывается съ подлежащимъ. Можно ли сказать: деревья растетъ, дерево растутъ; стало-быть, при единственномъ числѣ одно окончаніе глагола, при множественномъ—другое.

Найдите глаголы и сказуемыя въ сказкѣ о рыбакѣ и рыбкѣ. Какое различіе въ глаголахъ: жилъ старикъ и они жили? *онъ* въ море закинулъ неводъ, *онъ* рыбачилъ: кого вы понимаете подъ словомъ *онъ*? стало-быть, *онъ* употреблено, вмѣсто старика; а *они* жили—вм. старикъ и старуха. Онъ, они—называются *мѣстоименіями*, потому что стоятъ *вмѣсто имени*. Увидите тотчасъ, что есть и другія мѣстоименія и имѣютъ другое употребленіе.

Басня Крылова „Лисица и Сурокъ".

Куда такъ, кумушка, бѣжишь ты безъ оглядки?
Лисицу спрашивалъ Сурокъ.

Сурокъ говорилъ лисицѣ: куда *ты* бѣжишь? складно ли бы было, если бы онъ сказалъ ей: куда *я* бѣжишь? Когда мы говоримъ кому-нибудь, употребляемъ *ты, вы*: ты бѣжишь, вы бѣжите; а о себѣ говоримъ *я, мы*: я бѣгу, мы бѣжимъ. А когда говоримъ о комъ нибудь другомъ, употребляемъ *онъ, они*, напр., о старикѣ и старухѣ: онъ жилъ, они жили. Слова: я, мы, ты, вы, онъ, они — называются мѣстоименіями.—Лисица отвѣчаетъ сурку:

Охъ, мой голубчикъ, куманекъ!
Терплю напраслину, и выслана за взятки.
Ты знаешь, я была въ курятникѣ судьей...

Можно ли сказать: ты терплю? а какъ же надобно? стало-быть, лиса о себѣ говоритъ. Хорошо ли сказать: я знаешь? видите, что здѣсь лиса говоритъ сурку. Я, мы, означаютъ лицо говорящее; ты, вы—лицо, которому говорятъ, или лицо слушающее; онъ, они—лицо или вещь, о коихъ говорятъ: лицо говорящее называется первымъ, слушающее—вторымъ, а послѣднее—третьимъ. Стало-быть, мѣстоименіями означаются лица, участвующія въ разговорѣ Замѣтьте, что лисица сказала просто: терплю, а не я терплю; видите, что лицо выражается, кромѣ мѣстоименія, и окончаніемъ глагола: терпл-ю, терпи-шь, терпи-тъ, терпи-мъ, терпи-те, терпя-тъ.

Не надобно выпускать изъ виду, что учитель предлагаетъ всѣ эти грамматическія правила въ постоянной связи съ чтеніемъ. Объяснивъ на чтеніи личныя мѣстоименія, тотчасъ заставляетъ дѣтей читать что-нибудь, и обращаетъ ихъ вниманіе на объясненное; напр., продолженіе сказки о рыбакѣ и рыбкѣ:

Воротился старикъ ко старухѣ.

Подлежащее? сказуемое? куда воротился, къ кому?

Разсказалъ ей великое чудо.

Кто? подлежащее сказано уже прежде. Гдѣ глаголъ? что и кому разсказалъ?

Я сейчасъ поймалъ было рыбку,
Золотую рыбку, не простую;

Кто здѣсь говоритъ? гдѣ сказуемое? *Я*—подлежащее, стало, мѣстоименіе бываетъ подлежащимъ.

По нашему говорила рыбка,
Домой въ море синее просилась,
Дорогою цѣною откупалась:
Откупалась, чѣмъ только пожелаю.

Кто говорилъ? какъ говорила рыбка? говорила, просилась, откупалась—глаголы и сказуемыя. Куда просилась? чѣмъ откупалась? пожелаю—кто? я пожелаю или ты пожелаю, или же рыбка пожелаю? Здѣсь узнаете первое лицо по окончанію глагола: пожела-ю.

Не посмѣлъ я взять съ нея выкупъ;
Такъ пустилъ ее въ синее море.

Здѣсь подлежащее опять первое лицо: я не посмѣлъ, я пустилъ.

Старика старуха забранила:
Дурачина, ты, простофиля!

Найти мѣстоименіе. Котораго лица? почему?

Не умѣлъ ты взять выкупа съ рыбки!
Хоть бы взялъ ты съ нея корыто:
Наше-то совсѣмъ раскололось.

Здѣсь *ты* подлежащее; не умѣлъ, взялъ—его сказуемыя. Чье было корыто? что случилось съ корытомъ?

Вотъ пошелъ онъ къ синему морю.

Кто? куда пошелъ? и *онъ* бываетъ подлежащимъ. Замѣтьте, что старикъ говорилъ: я не посмѣлъ, я пустилъ: но можно сказать: и ты не посмѣлъ, ты пустилъ, и онъ не посмѣлъ, онъ пустилъ, мы не посмѣли, вы не посмѣли, они не посмѣли. Видите, что иногда глаголъ не имѣетъ своего личнаго окончанія, и различается по лицамъ только мѣстоименіями.

Когда вы говорите: *небо, земля*, вмѣстѣ съ этимъ сказываете уже и то, что онѣ есть, существуютъ. Но мнѣ неизвѣстно, есть ли у васъ теперь деньги въ карманѣ или нѣтъ, потому говорятъ: у меня теперь есть деньги, вчера были деньги, завтра будутъ деньги. Вчера ужъ прошло, завтра еще будетъ, а теперь—сегодня, нынче: всѣ эти слова означаютъ время: вчера—прошедшее; теперь, сегодня, нынѣ—настоящее; завтра—будущее. Можно ли сказать, завтра были деньги? вчера будутъ деньги? Видите, что прошедшее *вчера* складно съ *были*, а будущее *завтра*—съ *будутъ*: выходитъ, что глаголъ можетъ означать различныя времена: настоящее—есть, прошедшее—были, былъ; будущее—будутъ, я буду, ты будешь, мы будемъ, вы будете.

Ученики читаютъ басню Крылова „Лжецъ“. Учитель останавливаетъ ихъ вниманіе на временахъ глагола, напр.:

Нѣтъ, говоритъ, что я видалъ,
Того ужъ не увижу болѣ.

Сколько глаголовъ въ первомъ стихѣ? слѣдовательно, сколько сказуемыхъ? можно ли сказать: вчера говоритъ, завтра говоритъ? завтра видалъ? Стало-быть, говоритъ—настоящее время, видалъ—прошедшее. Лжецъ говоритъ, что онъ видалъ ужъ давно, можетъ быть, *третьяго году*, *прошлаго году*: слѣд., и эти слова означаютъ прошедшее время. Во второмъ стихѣ можно ли сказать: увижу вчера, третьяго году? это будущее время. Время означается глаголомъ гораздо опредѣленнѣе, нежели другими словами, напр., можно сказать теперь видѣлъ, теперь вижу, теперь увижу.

Подлежащее и сказуемое называется частями предложенія, а существительное, глаголъ, мѣстоименія—частями рѣчи. Есть еще другія части предложенія и рѣчи, какъ вы тотчасъ увидите.

Читайте далѣе о рыбакѣ и рыбкѣ, и увидите, что старикъ проситъ у ней *новое* корыто, потому что у нихъ было уже *старое* корыто. И книга можетъ быть новая, старая. Книга новая: сколько предметовъ? видите, что предметъ только одинъ—книга; а новая не предметъ, потому что нѣтъ такого предмета, который бы назывался новая, а бываетъ новое корыто, новая книга, новое платье. Какая еще можетъ быть книга? напр., эта книга, что лежитъ на столѣ, ужъ не новая, а старая, большая, запачканная. Видите, сколько словъ можно *приложить* къ одной книгѣ: всѣ они называются *прилагательными* именами, потому что *прилагаются* къ существительнымъ: они означаютъ не предметъ, а то, что *принадлежитъ* предмету; слѣд., прилагательныя означаютъ принадлежность предмета, его качество, т.-е. *каковъ* предметъ или *какой* предметъ. Потому-то, когда я спрошу васъ *какое, каково* корыто, вы отвѣчаете прилагательнымъ: старое или новое. Качествами отличается одинъ предметъ отъ другого; напр., я отличаю ученика прилежнаго отъ лѣниваго, одного награждаю, другого наказываю; отличаю человѣка добраго отъ злого, одного люблю, другого нѣтъ. Видите, какъ важны качества въ предметахъ. Старайтесь имѣть хорошія качества, т. е. чтобы о васъ говорили: ученикъ добрый, прилежный, внимательный, учтивый, вѣжливый, послушливый: все это будутъ имена прилагательныя. А какія противоположныя этимъ качества? Теперь найдите въ сказкѣ о рыбакѣ и рыбкѣ имена прилагательныя: синее море—что еще бываетъ синимъ? какіе бываютъ цвѣта? ветхая землянка—а землянка не ветхая какъ называется? прилагательное—новый противоположно ветхому или старому. Трава морская: трава бываетъ зеленая, желтая, густая, сухая, рѣчная, болотная. Золотая рыбка; противоположное здѣсь же сказано: простая рыбка. Дорогой откупъ—а напротивъ того: дешевый откупъ. Ласковое слово: это хорошее качество, а грубое слово—дурное качество слова.

Найдите прилагательныя, противоположныя слѣдующимъ: большой—высокій—длинный—широкій—сильный—толстый—богатый—тихій—холодный—сладкій—пріятный—острый—сухой—черный—храбрый—умный—честный—истинный—скупой. Я вамъ скажу нѣсколько существительныхъ, съ которыми не связываются, не согласуются прилагательныя: бѣлая сажа, черный снѣгъ, сухая вода, глубокое дерево, высокая яма, горькій сахаръ, горячій ледъ, радостная печаль: поправьте сами, какъ надобно сказать (связь вещественная).

Складно ли будетъ, если скажу: добрая старикъ, добрый старуха, добрый дѣло? Вся неловкость происходитъ отъ окончаній: добр-ый старикъ—складно, добр-ая старикъ—нескладно; и наоборотъ добрая старуха—связно, добр-ый старуха—нѣтъ. Прилагательное само по себѣ одно не ставится, а прилагается къ существительному, и по различнымъ существительнымъ принимаетъ различныя окончанія: старикъ—мужчина, старуха—женщина; найдите нѣсколько названій мужчины, нѣсколько названій женщины: съ названіями мужчины говорится—добр-ый: добрый старикъ, добрый ученикъ, отецъ, учитель; съ названіями женщины говорится—добр-ая: добрая старуха, добрая ученица, мать, сестра. Названія мужчины рода мужескаго, а женщины—женскаго. Нѣкоторые предметы, напр., дерево, зеркало, море—не мужескаго, не женскаго рода, а средняго: о старикѣ скажете высокій старикъ, о старухѣ—высокая старуха, а о деревѣ какъ? высок-ое дерево, о рыбкѣ—золотая рыбка, о воробьѣ—золотой воробей, а о зеркалѣ—золот-ое зеркало. Прилагательныя, прилагаясь къ существительнымъ, принимаютъ родъ существительныхъ потому, что только предметъ можетъ быть мужчиною или женщиною: слѣд., родовыя окончанія прилагательныхъ: мужское—добр-ый, золот-ой, син-ій; женское—добр-ая, золот-ая, син-яя; среднее—добр-ое, золот-ое, син-ее. Хотя мужчиною и женщиною можетъ быть только лицо одушевленное, однако мы различаемъ роды и въ предметахъ неодушевленныхъ: морск-ой берегъ, морск-ая трава, высок-ій домъ, высок-ая изба. Теперь скажите, хорошо ли говорить: добрый старики, добрые старикъ? какъ же надобно? видите, что съ единственнымъ числомъ существительнаго ставится прилагательное въ одномъ окончаніи: добр-ый старикъ; а съ множественнымъ въ другомъ: добры-е старики. И число въ прилагательныхъ именахъ зависитъ отъ числа существительныхъ. Прилагательное, ставясь при существительномъ, не должно ему противорѣчить окончаніемъ ни въ родѣ ни въ числѣ, т.-е. должно съ нимъ быть согласно и въ родѣ и въ числѣ, должно съ нимъ *согласоваться*: потому что оно одно стоять не можетъ, и стоитъ при существительномъ, а чтобы стать при немъ, оно должно быть съ нимъ согласно, одинаково въ родѣ, числѣ. Теперь найдите въ сказкѣ о рыбакѣ и рыбкѣ прилагательныя съ существительными, и скажите, въ какомъ онѣ родѣ и въ какомъ числѣ.

Прилагательныя присовокупляются къ существительнымъ для того, чтобы объяснить предметъ, сказать, каковъ онъ, *опредѣлить*

его, потому прилагательныя въ предложеніи бываютъ словами *опредѣлительными*: итакъ, синее есть слово опредѣлительное моря, ветхая—землянки и пр. Прилагательное есть часть рѣчи, опредѣлительное слово—часть предложенія.

Глаголы—былъ, были, буду, будутъ—могутъ стоять со всякимъ прилагательнымъ; напр., ученикъ былъ здоровъ, ученики будутъ прилежны, я буду внимателенъ. Сказуемымъ въ этихъ предложеніяхъ не одинъ глаголъ: былъ, будутъ буду, а глаголы вмѣстѣ съ прилагательнымъ: потому что этотъ глаголъ, присоединяясь ко всякому прилагательному, имѣетъ значеніе общее, неясное, неопредѣленное, а сказуемое должно сказать о предметѣ что-нибудь опредѣленное; потому-то и соединяется здѣсь глаголъ былъ, буду, съ словомъ опредѣлительнымъ. Одно же прилагательное безъ глагола, не можетъ быть сказуемымъ, потому что сказуемымъ всегда бываетъ глаголъ, стало-быть, прилагательныя: здоровъ, внимателенъ, соединенныя съ глаголомъ былъ, буду: былъ здоровъ, буду внимателенъ—перестаютъ быть прилагательными, и становятся глаголами. Я здоровъ, ты здоровъ, онъ здоровъ—также предложенія: это видно изъ того, что подлежащія личныя мѣстоименія—я, ты, онъ—могутъ стоять только съ глаголами, а глаголъ здѣсь пропущенъ: я есмь здоровъ, ты еси здоровъ, онъ есть здоровъ: есмь, еси, есть, есмы, есте, суть—настоящее время того же глагола, отъ котораго прошедшее—былъ, будущее—буду. Итакъ, здоровъ, какъ часть рѣчи, есть имя прилагательное, а какъ часть предложенія переходитъ въ глаголъ.

Учитель встрѣтилъ бы большое затрудненіе, если бы вздумалъ, прежде глагола, объяснить дѣтямъ прилагательное, какъ сказуемое: во-первыхъ, потому, что дитя тотчасъ смѣшаетъ сказуемое съ опредѣленіемъ; во-вторыхъ, учитель долженъ или коверкать русскій языкъ, прибавляя—есть: книга есть полезна,—или на первомъ шагу затруднить ученика, растолковывая опущеніе связи; въ-третьихъ, беретъ сказуемое составное, въ которомъ, кромѣ связи, долженъ будетъ объяснить согласованіе, слѣд., развлечетъ вниманіе ученика рѣшеніемъ двухъ вопросовъ, вмѣсто одного.

Значеніе падежей объяснить на той же сказкѣ Пушкина. Старикъ ловилъ неводомъ рыбу, отпустилъ одну рыбу золотую: если я скажу только: старикъ ловилъ... старикъ отпустилъ... вы не знаете кого, и тотчасъ спросите: кого, что ловилъ? кого, что отпустилъ? на во-

просъ, кого, что—говорится—рыб-у, рыбк-у, а на вопросъ: кто, что—рыб-а, рыбк-а: какъ взмолится золотая рыбка. Такое измѣненіе въ окончаніи имени или мѣстоименія называется падежомъ: на вопросъ: кто, что—бываетъ падежъ именительный; на вопросъ: кого, что—винительный. Подлежащее бываетъ въ именительномъ падежѣ. Найдите въ этой сказкѣ именительные падежи. Винительный падежъ бываетъ при глаголѣ: старикъ ловилъ неводомъ рыбу, старуха пряла свою пряжу; глаголы, требующіе послѣ себя винительнаго падежа, называются дѣйствительными; слѣд., дѣйствительные глаголы въ этой сказкѣ: ловилъ, пряла, закинулъ и пр. Найти винительные падежи. Винит. над. при глаголѣ дѣйствительномъ называется *дополненіемъ*. Окончанія на вопросы: кѣмъ, чѣмъ—называются творительнымъ падежомъ: старухой, неводомъ, голосомъ и пр.; кому, чему—дательнымъ: и сказалъ *ей* ласковое слово, т.-е. рыбкѣ, твоего *мнѣ* откупа не надо, т.-е. старику; воротился старикъ ко старухѣ; кого, чего—родительнымъ: у самаго синяго моря. Падежи дополняются особыми словами, стоящими *предъ* именами и мѣстоименіями, и потому называются они *предлогами*: твор. над. старухою — стоитъ съ предлогомъ *съ*: съ своею старухой; род. моря—съ предлогомъ *у;* винит. море съ предлогомъ *въ*, и пр. У насъ есть одинъ такой падежъ, который бываетъ только съ предлогомъ, и потому называется предложнымъ: о рыбакѣ и рыбкѣ, въ ветхой землянкѣ. Такъ какъ въ разговорѣ намъ часто случается назвать того, съ кѣмъ говоримъ, то мы употребляемъ особый падежъ для имени того, къ кому обращаемся, или кого *зовемъ*: потому этотъ падежъ называется звательнымъ: отпусти ты, старче, меня въ море. Слово въ этомъ падежѣ не составляетъ части предложенія, потому и ставится въ запятыхъ. Прилагательное согласуется съ существительнымъ не только въ родѣ и числѣ, но и въ падежѣ. Отыскать прилагательныя съ существительными въ род., дат. и др. падежахъ. И для множественнаго числа именъ и мѣстоименій бываютъ тѣ же самые падежи и познаются по тѣмъ же вопросамъ: отыскать въ сказкѣ Пушкина.

Измѣненіе словъ по числамъ и падежамъ называется склоненіемъ, а измѣненіе по лицамъ и временамъ—спряженіемъ: имена и мѣстоименія склоняются, глаголы спрягаются.

Такъ какъ прилагательное бываетъ и словомъ опредѣлительнымъ, т.-е. собственно прилагательнымъ и глаголомъ: потому и

надобно отличать прилагательное склоняемое — внимательный ученикъ, отъ спрягаемаго—ученикъ былъ внимателенъ: первое бываетъ словомъ опредѣлительнымъ, второе сказуемымъ.

Кромѣ прилагательныхъ, опредѣлительными бываютъ еще нѣкоторыя слова, напр., въ той же сказкѣ: жилъ старикъ съ *своею* старухой „у *самаго* синяго моря; надобно ей новое корыто“: *наше*-то совсѣмъ раскололось. Слова: мой, твой, свой, нашъ, вашъ—мѣстоименія, потому что мой—что *мнѣ* принадлежитъ, твой—*тебѣ* принадлежитъ и т. д. Всего лучше можно опредѣлить предметъ, о которомъ хочу говорить,—указавъ на него пальцемъ. Если я скажу—маленькая книжка, вы еще не знаете, которая книжка, но если я укажу пальцемъ, вы тотчасъ видите, о которой книжкѣ сказалъ я вамъ. Именно есть въ языкѣ такія слова, которыя такъ опредѣляютъ то, о чемъ хотимъ сказать, будто бы мы указываемъ пальцемъ: эта книжка, этотъ ученикъ, это перо; та книжка, тотъ ученикъ, то перо; иногда, вмѣсто этотъ, эта, это—употребляется сей, сія, сіе. Этого еще мало: къ такому опредѣленію можемъ присовокуплять еще другое, отъ чего наше указаніе на предметъ бываетъ еще опредѣленнѣе: этотъ самый ученикъ, эта самая книга. Всѣ эти указывающія и опредѣляющія слова, какъ часть предложенія, называются опредѣлительными, и слѣд. согласуются съ своимъ именемъ, а какъ часть рѣчи, суть мѣстоименія.

Кромѣ подлежащаго, опредѣленія и дополненія, есть еще одна часть предложенія: познается она по вопросамъ: какъ, гдѣ, куда, откуда, когда, какъ долго, сколько, чѣмъ и др. и называется *обстоятельствами*. Найдемъ ихъ въ сказкѣ о рыбакѣ и рыбкѣ; какъ жилъ старикъ, одинъ или съ кѣмъ-нибудь: съ своей старухой—обстоят. Гдѣ онъ жилъ? у самаго синяго моря—обст. Они жили у моря въ чемъ, какъ, гдѣ? въ ветхой землянкѣ—обст. Какъ долго, сколько времени? ровно тридцать лѣтъ и три года—обст. Когда закидывалъ старикъ неводъ, сколько разъ? одинъ разъ, въ другой разъ, въ третій разъ—обст. Куда закидывалъ неводъ? въ море—обст. Откуда выходилъ неводъ, и откуда притащилъ онъ рыбку? изъ моря—обст. Какъ молила рыбка, какъ она молвила? голосомъ человѣчьимъ—обст. На вопросы: гдѣ, куда, откуда, бываютъ обстоятельства мѣста; на вопросы: когда, какъ долго, сколько времени—обстоятельства времени; на вопросы: какъ, съ кѣмъ, чѣмъ, какимъ образомъ—обстоятельства образа. Теперь видите, что обстоятель-

ствами мы называемъ время, мѣсто, гдѣ и когда что дѣлается, образъ, т.-е. какимъ образомъ что дѣлается. Теперь разберите, какими частями рѣчи выражаются исчисленныя нами въ сказкѣ обстоятельства. Видите, что всѣ они выражены именами существительными, прилагательными, мѣстоименіями, именами числительными. Но есть особенная часть рѣчи, которую мы употребляемъ только для обстоятельствъ: называется она нарѣчіемъ. Нарѣчія времени, на вопросы: когда? вчера, нынѣ, сегодня, завтра; съ котораго времени? смолоду, изстари, испоконъ вѣку; до котораго времени? донынѣ, до сихъ поръ, до завтра. Нарѣчія мѣста на вопросы: гдѣ? здѣсь, тамъ; куда? туда, сюда, домой; откуда? отсюда. Нарѣчія образа, на вопросы: какъ, какимъ образомъ? учусь хорошо, дурно, прилежно, внимательно, много, мало.

Ѳ. Буслаевъ.

***

*) Учитель диктуетъ:

— *Старикъ наловилъ рыбы. Ѣдетъ онъ и видитъ: рыжая лисичка свернулась колачикомъ и лежитъ на дорогѣ. Тогда старикъ слѣзъ съ воза.*

— Сколько я продиктовалъ предложеній?—Прочитай первое.—Разбери его.—Сколько членовъ въ этомъ предложеніи?—А сколько въ немъ словъ?—Одинаковое ли въ немъ число словъ и число членовъ.—Одинаковое.—Разсмотримъ слова, изъ которыхъ состоитъ предложеніе, порознь.

— *Старикъ*. Что означаетъ это слово само-по-себѣ, если взять его отдѣльно?—Оно означаетъ предметъ.—Какой предметъ?—Одушевленный.—А какой членъ выраженъ имъ въ предложеніи?—Подлежащее.

— *Наловилъ*. Что означаетъ это слово само-по-себѣ, взятое отдѣльно?—Признакъ предмета.—Какой именно признакъ?—Дѣйствіе предмета.—А въ предложеніи какой членъ имъ выражается?—Сказуемое.

— *Рыбы*. Что означаетъ это слово? А въ предложеніи какой членъ имъ выражается?—Дополненіе.—Замѣтьте же: слова, которыя означаютъ имя предмета, а въ предложеніи могутъ быть подлежа-

*) Н. Бунаковъ. „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ".

щимъ и дополненіемъ, называются *именами существительными*; слова, которыя означаютъ дѣйствіе предмета, и въ предложеніи могутъ быть сказуемымъ, называются *глаголами*.—Какія изъ разсмотрѣнныхъ словъ вы назовете именами существительными? Какое слово назовете глаголомъ?—Скажите отъ себя нѣсколько именъ существительныхъ.—Скажите нѣсколько глаголовъ. Подчеркните въ продиктованной нѣсенкѣ—правая сторона всѣ имена существительныя, лѣвая—всѣ глаголы.—Прочитайте второе предложеніе.

— Ѣдетъ онъ и видитъ.—Какое здѣсь подлежащее? Какое сказуемое? Только ли о подлежащемъ сказано, что онъ *ѣдетъ*?—Нѣтъ, о немъ еще сказано, что онъ *видитъ*. Значитъ, сколько въ этомъ предложеніи сказуемыхъ?—Нельзя ли каждое сказуемое отдѣльно соединить съ ихъ общимъ подлежащимъ?—Онъ ѣдетъ, онъ видитъ: теперь сколько предложеній?—Значитъ, здѣсь два предложенія *слиты* въ одно, которое и называется *слитнымъ:* было два *простыхъ* предложенія, а стало одно *слитное*.—Какое словечко здѣсь помогаетъ намъ соединить эти два простыя предложенія въ одно слитное?—Словечко *и*.—Сколько же членовъ въ этомъ слитномъ предложеніи?—А сколько въ немъ словъ?—Въ немъ словъ больше, нежели членовъ, почему?—Да въ немъ есть словечко *и*, которое не членъ предложенія, а помогаетъ слить два предложенія.—Что означаетъ это словечко, имя ли предмета, или признакъ, если взять его отдѣльно? Что представишь себѣ, если я скажу—*и*?—Ничего, словечко это само-по-себѣ ничего не означаетъ, а въ рѣчи *служитъ* для соединенія предложеній,—оно *служебное* слово.—Есть ли въ этомъ предложеніи имена существительныя?—Слово *онъ* можно ли принять за имя предмета, за имя существительное? Представите ли вы себѣ какой-нибудь опредѣленный предметъ, если я скажу: *онъ*?—Однако, читая данное предложеніе, вы поняли, что слово *онъ* поставлено, вмѣсто слова „*старикъ*“, потому что раньше говорилось о старикѣ.—Значитъ, слово *онъ* само-по-себѣ ничего не означаетъ.—А въ предложеніи какимъ членомъ оно поставлено?—Итакъ—слово *онъ* тоже служебное, какъ и слово *и*, но съ тою разницею, что оно членъ предложенія и служитъ для замѣны имени предмета.—Замѣтьте: служебныя слова, которыя замѣняютъ имя предмета и въ предложеніи могутъ быть подлежащимъ и дополненіемъ, называются *существительными мѣстоименіями*, а служебныя слова, которыя слу-

жатъ для соединенія предложеній, но сами членами предложенія не бываютъ, называются *союзами*.

— Прочитайте третье предложеніе.

— Рыжая лисичка свернулась колачикомъ и лежитъ на дорогѣ.—Какое подлежащее? Какое сказуемое?—Если два сказуемыхъ, то, значитъ, какъ составлено это предложеніе?—Оно составлено изъ двухъ предложеній, которыя слиты.—Скажите ихъ порознь.—Какъ назовете словечко *и*?—Есть ли въ этомъ предложеніи имена существительныя?—Какія?—Дѣти, по всей вѣроятности, назовутъ существительнымъ именемъ, между прочими, и слово *колачикомъ*.—Правда, это слово означаетъ имя предмета, который намъ хорошо знакомъ; но какимъ членомъ предложенія оно здѣсь поставлено? *Свернулась как*ъ? — *Колачикомъ*: какой членъ относится къ дѣйствію и опредѣляетъ его на вопросы: гдѣ, когда, какъ?—Да, обстоятельство.—Замѣтьте: всякое слово, которое въ предложеніи стоитъ обстоятельствомъ, называется *нарѣчіемъ*. Значитъ, какъ назовете слово „колачикомъ?“ А вотъ я скажу: колачикомъ сытъ не будешь,—здѣсь слово *колачикомъ*—какой членъ предложенія?—дополненіе,—значитъ, можно ли его здѣсь назвать нарѣчіемъ?—Да здѣсь оно дополненіе, а не обстоятельство, значитъ—и не нарѣчіе,—а что же такое?—Имя существительное.—А вотъ въ данномъ предложеніи есть другое обстоятельство: лежитъ гдѣ?—*у дороги*: значитъ, это ужъ нарѣчіе? Одно ли здѣсь слово?—Значитъ, здѣсь обстоятельство выражено двумя словами, а нарѣчіемъ называется одно слово, выражающее обстоятельство.—Что означаетъ слово *у* само-по-себѣ? Что поймете, если я скажу: *у*,—и ничего болѣе?—Ничего не поймете, слово *у*—служебное слово. Посмотримъ, для чего оно служитъ. Какой членъ предложенія слово *у*?—Оно не членъ предложенія—*у дороги*—состоитъ изъ двухъ словъ.—Что означаетъ слово *дорога*? Какъ назовете это слово? Если это имя существительное, то скажите же предложеніе, въ которомъ оно было бы подлежащимъ.—Скажите другое предложеніе, чтобы слово дороги было дополненіе. А въ данномъ предложеніи это имя существительное, подлежащее или дополненіе?—Оно и не подлежащее и не дополненіе: при помощи словечка *у*, оно выражаетъ обстоятельство мѣста. Значитъ, слово *у* помогаетъ ему быть обстоятельствомъ. Замѣтьте: служебныя слова, которыя сами не бываютъ членами предложенія, но помогаютъ другимъ словамъ быть членами предложенія, назы-

ваются *предлогами*.—А есть ли въ этомъ предложеніи еще имена существительныя, кромѣ слова *дорога*?—Слово *лисичка*—имя существительное.—Почему?—лисичка какая?—*Рыжая*: что означаетъ это слово?—Качество.—Какой онъ членъ предложенія?—Опредѣленіе.—Замѣтьте же: тѣ слова, которыя означаютъ качество предмета, а въ предложеніи могутъ быть опредѣленіемъ, называются *именами прилагательными*.

Скажите нѣсколько именъ прилагательныхъ.—А вотъ я скажу такъ: *моя* рыжая собака убѣжала,—здѣсь, кромѣ слова *рыжая*, какое есть другое опредѣленіе?—*Моя*.—Что означаетъ слово *моя*—тоже качество предмета, какъ и слово *рыжая*?—Что новаго узнаете о собакѣ изъ слова *моя*? соединяется ли съ этимъ словомъ въ вашемъ умѣ какое-либо представленіе, если вы не знаете того, кто говоритъ и опредѣляетъ собаку словомъ *моя*?—Слово *моя* само-по-себѣ не имѣетъ опредѣленнаго значенія—хоть оно и членъ предложенія, но слово служебное.—Замѣтьте же: служебныя слова, которыя въ предложеніи могутъ быть опредѣленіемъ предмета, не означая качества его, называются *прилагательными мѣстоименіями*.—Какія же бываютъ мѣстоименія?—Существительныя и прилагательныя. Чѣмъ они отличаются отъ другихъ служебныхъ словъ: отъ предлоговъ и союзовъ?—Они всегда бываютъ членами предложенія. А вотъ я скажу: моя *первая* собака была лучше,—здѣсь сколько опредѣленій, принадлежащихъ *собакѣ*?—Какое же качество собаки вы узнали изъ слова *первая*?—Никакого: вы узнали только, что эта собака у меня *по счету*: не вторая, не третья, а первая. Замѣтьте: служебныя слова, которыя показываютъ счетъ называются *именами числительными*. — Скажите нѣсколько числительныхъ именъ. Какія бываютъ имена? Какая разница между именами—существительными, прилагательными и числительными?—

Прочитайте послѣднее предложеніе. —*Тогда старикъ слѣзъ съ воза*.—Какое подлежащее? Какое сказуемое? Вызывайте вопросами второстепенные члены.—Сколько въ этомъ предложеніи членовъ?—Пять.—Почему словъ больше, нежели членовъ?—Предлогъ *съ*—не членъ предложенія, а помогаетъ другому слову быть членомъ предложенія.—Есть ли въ этомъ предложеніи глаголы, имена существительныя, прилагательныя, числительныя, мѣстоименія, нарѣчія, предлоги, союзы? — Читайте — каждый, кого я назову, по слову и говорите, что это за слово.—Замѣтьте: когда разсматри-

ваютъ слова въ предложеніи, ихъ называютъ *членами предложенія*, и когда разсматриваютъ каждое слово отдѣльно—называютъ *частями рѣчи*. Какіе же бываютъ члены предложенія? Какія бываютъ части рѣчи? Какія части рѣчи всегда бываютъ членами предложенія? Какія никогда не бываютъ членами предложенія?—Союзъ и предлогъ никогда не бываютъ членами предложенія.—Потомъ, при удобномъ случаѣ, напримѣръ—при чтеніи стихотвореній „пѣсня пахаря“ (*ну*, тащися, сивка...), „школьникъ“ (ну, пошелъ же, ради Бога...) и др. или басенъ Крылова, учитель даетъ дѣтямъ понятіе и о *междометіи*, какъ краткомъ и неопредѣленномъ выраженіи мысли или чувства. Чтобы выяснить значеніе междометія, какъ *неразвитаго* предложенія, всего лучше брать его въ связи съ предложеніемъ, которое поясняетъ его: „ну, пошелъ же, ради Бога!“—здѣсь междометіемъ выражается то же самое, что и предложеніемъ, за междометіемъ слѣдующимъ,—но выражается кратко и неопредѣленно.

Само-собой разумѣется, что нѣтъ надобности и сообщать дѣтямъ различеніе частей рѣчи такъ торопливо и на одномъ примѣрѣ. Я дѣлаю это для краткости, стараясь сжато передать содержаніе и форму занятій,—но практически дѣло придется значительно растянуть и при этомъ, въ видахъ оживленія и ясности, ввести другіе примѣры для разбора и вывода изъ него понятія.

Путемъ подобнаго вышеприведеннаго разбора, слѣдуетъ привести дѣтей къ различенію именъ существительныхъ *собственныхъ* и *нарицательныхъ*, именъ существительныхъ *мужескаго*, *женскаго* и *средняго* рода. Нарицательное имя разсматривается, какъ общее названіе предмета, а собственное—какъ частное: всякій предметъ можетъ быть названъ какимъ-нибудь общимъ именемъ, а собственныя имена даются не всѣмъ предметамъ.—Какъ назвать общимъ именемъ воду, при которой наша деревня?—*Рѣка*.—А собственное имя есть у этой рѣки?—Есть: она называется *Кубана*.—Какъ назовешь общимъ именемъ этотъ предметъ—*столъ*. А есть у него собственное имя?—Нѣтъ.—Да, рѣкамъ даютъ собственныя имена, а столамъ не даютъ.—Роды различаютъ, прибавляя мѣстоименіе *мой*, *моя*, *мое*,—сперва отличаютъ мужескій и женскій родъ въ именахъ людей, потомъ дается понятіе о среднемъ родѣ, какъ несодержащемъ въ себѣ указанія на полъ (дитя), а послѣ этого переходятъ къ различенію рода въ названіяхъ предмета въ неоду-

шевленныхъ и отвлеченныхъ, замѣчая, что и при нихъ опредѣлительное слово измѣняется—*мой, моя, мое.*

Н. Бунаковъ.

***

*) Учитель говоритъ предложеніе или рядъ знаменательныхъ словъ и обращаетъ вниманіе учениковъ на то, что каждое изъ произносимыхъ словъ означаетъ: или названіе предмета, или названіе качества, или названіе числа, или названіе дѣйствія. Ученикамъ не трудно уразумѣть, что, напр., слова: *книга, столъ* и др. означаютъ названіе предмета; слова—*рубить, косить* и др. означаютъ названіе дѣйствія; слова—*пять, девять* и др. означаютъ названіе чиселъ и т. д.

Учитель говоритъ предложенія, а ученики сами подводятъ каждое ихъ слово подъ тотъ или другой разрядъ словъ. Напр., въ предложеніи: „Пять учениковъ прочитали занимательную книгу"—слово *пять* означаетъ число; слово *ученикъ* означаетъ лицо (предметъ); слово *прочитали* означаетъ дѣйствіе; слово *занимательную* означаетъ качество и т. д.

Учитель, раздѣливъ доску на графы, въ каждой графѣ пишетъ слова особаго разряда.

Ученики замѣчаютъ, что всѣ слова одной графы обозначаютъ названіе предмета, слова другой графы означаютъ названія качествъ, слова третьей графы означаютъ названіе дѣйствій, слова четвертой графы означаютъ названія чиселъ. Учитель сообщаетъ, что слова, обозначающія названіе предметовъ, называются въ грамматикѣ именемъ существительнымъ; слова, означающія названія качествъ, относятся къ именамъ прилагательнымъ; слова, означающія названія дѣйствій, относятся къ глаголамъ, и слова, означающія число, относятся къ числительнымъ.

Надъ каждымъ рядомъ словъ, записанныхъ на доскѣ, учитель пишетъ соотвѣтственное названіе разряда словъ. Учитель предлагаетъ рядъ знаменательныхъ словъ, а ученики говорятъ, къ какому разряду каждое произносимое слово относится: или имя существительное, или прилагательное, или глаголъ, или числительное.

---

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку".

Учитель предлагаетъ ученикамъ сказать нѣсколько существительныхъ, прилагательныхъ и т. д. Предлагаетъ также отнести слова данныхъ въ книгѣ примѣровъ къ соотвѣтственному разряду словъ.

Отвѣты на слѣдующіе вопросы: Что называются именемъ существительнымъ? Что называется именемъ прилагательнымъ? Что называется глаголомъ? Что называется числительнымъ?

Письменная работа: написать примѣры именъ существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ и глаголовъ; или: выписать данныя предложенія и надъ словами написать, къ какому разряду каждое изъ нихъ относится: им. сущ., прилаг., числит., глаголу.

К. Ельницкій.

Примѣрные уроки по ознакомленію учениковъ съ частями рѣчи и ихъ измѣненіями въ отдѣльности.

Понятіе объ имени существительномъ и глаголѣ.

*) Изъ составленныхъ учениками краткихъ предложеній учитель подбираетъ наиболѣе подходящія къ данному случаю и заноситъ ихъ на доску.

Ученики, по требованію учителя, выписываютъ отдѣльно *подлежащія* всѣхъ этихъ предложеній.

Учитель. Что показываютъ всѣ эти слова, взятыя каждое отдѣльно.

Ученики. Эти слова показываютъ предметы.

Учитель. Но, вѣдь, это не самые же предметы?

Ученики. Нѣтъ, это только названія различныхъ предметовъ.

Учитель. Замѣтьте же, что всѣ названія предметовъ называются *именами существительными.* Итакъ, что же такое имя существительное? Скажи, такой-то, какое-нибудь имя существительное? Слово *дубъ* будетъ ли именемъ существительнымъ? А вода, рѣка, дымъ, воздухъ, жаръ, звонъ, страхъ, горе, Богъ, здоровье, жизнь? Подчеркните всѣ имена существительныя, какія вы встрѣтите въ своихъ тетрадкахъ.

---

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

Послѣ этого учитель точно такъ же заставляетъ выписать отдѣльно всѣ сказуемыя (конечно, если они выражены глаголами) и спрашиваетъ, что показываютъ эти слова, если ихъ разсматривать отдѣльно отъ предложеній. Ученики, знакомые изъ предыдущаго со словами, означающими дѣйствіе, безъ труда опредѣляютъ значеніе выписанныхъ ими словъ, подводя ихъ подъ одинъ общій разрядъ словъ, означающихъ или то, что съ предметомъ дѣлается, или то, что самъ предметъ дѣлаетъ. Учителю остается только дать общее для всѣхъ этихъ словъ названіе *глагола*, что онъ и дѣлаетъ. Въ заключеніе ученики опредѣляютъ, какія слова называются глаголами, и почему; отыскиваютъ глаголы во всѣхъ своихъ предложеніяхъ; придумываютъ новые глаголы и такъ далѣе.

Учитель пишетъ на доскѣ нѣсколько словъ, имена существительныя и глаголы въ перемежку, и заставляетъ учениковъ сначала выписать одни только имена существительныя, а потомъ одни только глаголы. Затѣмъ дѣти изъ выписанныхъ словъ составляютъ предложенія, каковая работа можетъ быть задана имъ и на домъ.

Задачи.

1. Выписать изъ книги 10 именъ существительныхъ и глаголовъ.
2. Изъ данныхъ глаголовъ и именъ существительныхъ составить 3 краткихъ и 3 распространенныхъ предложенія.
3. Выписать предложенія, въ которыхъ сказуемыми были бы глаголы, а подлежащими—имена существительныя.
4. Составить 3 распространенныхъ предложенія такъ, чтобы въ каждомъ изъ нихъ было по два имени существительныхъ, изъ которыхъ одно выражало бы подлежащее, а другое было бы объяснительнымъ словомъ на вопросъ *кого* или *что*.
5. Къ каждому изъ данныхъ именъ существительныхъ прибавить по одному глаголу.

П. Солонина.

Ознакомленіе учениковъ съ именами существительными собственными, нарицательными и собирательными.

*) Петербургъ есть названіе чего?—Города.—А Москва?—а Полтава?—а Кіевъ?

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

Значитъ, Петербургъ, Москва, Полтава, Кіевъ—суть названія извѣстныхъ городовъ. Слово „городъ“ есть *общее* названіе. Каждый городъ имѣетъ свое *собственное* имя. Петербургъ есть *собственное* имя одного города.

Не только города, но и другіе предметы имѣютъ свое особое собственное имя.

Рѣка. Подъ этимъ словомъ подразумѣвается одна только опредѣленная рѣка?—*Волга*, *Нева*, *Іорданъ*. Подъ каждымъ изъ этихъ названій подразумѣваются многія рѣки или только одна?

И ты, и онъ, и тотъ—ученики. *Ученикъ*, значитъ,—*общее* названіе. Но у каждаго изъ васъ есть свое *собственное* имя. Твое какое собственное имя? А твое? А твое?

Если существительное служитъ названіемъ одного только предмета, то оно называется существительнымъ *собственнымъ*. Если же оно относится къ названію многихъ однородныхъ предметовъ, то оно называется существительнымъ *общимъ*, или *нарицательнымъ*.

Скажите нѣсколько именъ существительныхъ общихъ, или нарицательныхъ! Скажите нѣсколько именъ существительныхъ собственныхъ!

Я буду произносить имена существительныя общія, а вы прибавляйте къ нимъ имена существительныя собственныя. (Рѣка, озеро, село, человѣкъ и друг.). Я буду произносить имена существительныя собственныя, а вы прибавляйте къ нимъ соотвѣтствующія имена общія, или нарицательныя. (Павелъ, Сергѣй, Кіевъ, Финскій, Нева, Европа и др.).

Замѣтьте, что имена существительныя собственныя всегда пишутся съ прописной буквы:—Александръ, Москва, Рига, Россія, Бѣлое море... Съ какихъ буквъ слѣдуетъ писать эти имена существительныя? (Сообщенное орѳографическое правило закрѣпляется диктовкой).

Попутно съ ознакомленіемъ учениковъ съ именами существительными собственными учитель можетъ сообщить, что эти имена не употребляются во множественномъ числѣ. Петербургъ, вы сказали, есть названіе одного города (Петербургъ—одинъ). Слѣдовательно, употребляется это существительное во множественномъ числѣ? А Москва? А Кіевъ? Собственныя имена существительныя употребляются во множественномъ числѣ или нѣтъ?

К. Ельницкій.

*) Выставка на доскѣ примѣровъ на всѣ разряды именъ существительныхъ, но не въ видѣ отдѣльныхъ словъ, а цѣлыми предложеніями. Списыванье ихъ учениками и подчеркиваніе именъ существительныхъ. Вопросы учителя:

Скажите подлежащія всѣхъ предложеній. Какими частями рѣчи выражены эти подлежащія? Прочитайте отдѣльно подлежащее 1-го предложенія. (Дѣти читаютъ, положимъ, слово „ученикъ“). Извѣстно ли вамъ, о какомъ именно ученикѣ здѣсь идетъ рѣчь? Какъ же мы можемъ это узнать? Если я скажу, что сегодня у меня ученикъ учился хорошо, будетъ ли вамъ понятно, о комъ именно изъ васъ я говорю? Что же мнѣ нужно сдѣлать, чтобы вы это поняли? Да, нужно назвать этого ученика *по имени*. (Называетъ). Но вѣдь и слово „ученикъ“ есть также *имя?* Какая же разница между словомъ „ученикъ“ и словомъ „Саша?“ Да, „Саша“ есть имя собственное вотъ этого мальчика, которое дано ему въ отличіе отъ другихъ, а слово „ученикъ“ общее, или нарицательное имя всѣхъ, кто учится: и Гриша ученикъ, и Митя, и Ѳедя, и каждый изъ васъ называется ученикомъ, да не каждый изъ васъ „Саша“. Назовите же каждый свое *собственное* и свое *нарицательное* имя. Скажите собственное имя того мѣста, гдѣ мы живемъ, и его нарицательное имя, и т. д.

Скажите подлежащее третьяго предложенія. (Ученики произносятъ, положимъ, слово „толпа“). Что понимаете вы подъ этимъ словомъ? Изъ кого состоитъ толпа? Какимъ же другимъ словомъ мы можемъ замѣнить это слово? Да, *толпа*, или много людей, собравшихся въ одно мѣсто, значитъ одно и то же. Изъ чего состоитъ лѣсъ, войско, стадо? Ученики объясняютъ. Потомъ они объясняютъ, что лѣсъ есть собраніе дикихъ деревьевъ, войско—собраніе военныхъ людей, стадо—собраніе животныхъ. Отсюда—и самое названіе именъ собирательныхъ, которыя означаютъ собраніе предметовъ, похожихъ одинъ на другого (однородныхъ).

Правило правописанія. Имена собственныя пишутся всегда большой, или прописной буквой.

Задачи.

1. Выписать имена существительныя изъ данной статьи или отрывка и обозначить, къ какому разряду каждое изъ нихъ относится.

---

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

2. Опредѣлить, къ какому разряду именъ относятся данныя учителемъ.

3. Составить предложеніе, въ которомъ подлежащимъ было бы имя нарицательное, а объяснительнымъ словомъ къ сказуемому— имя собственное; составить другое предложеніе, въ которомъ подлежащимъ было бы мѣстоименіе 1-го лица, сказуемымъ глаголъ въ прош. времени, а объяснительнымъ словомъ къ сказуемому— имя собирательное.

П. Солонина.

Ознакомленіе съ числомъ.

Про одинъ столъ мы можемъ сказать: *столъ стоитъ*. А если нужно сказать про многіе столы, какъ нужно выразиться? — Въ классѣ стоятъ... *(столы)*. Одинъ *ученикъ*. А многіе...? *(ученики)*. Одна *лошадь*. А многія...? *(лошади)*.

Значитъ, слова могутъ обозначать и одинъ предметъ и многіе предметы. Если слово обозначаетъ одинъ предметъ, то оно стоитъ въ единственномъ числѣ, а если оно обозначаетъ многіе предметы, то стоитъ во множественномъ числѣ.

Въ предложеніяхъ: мальчикъ играетъ, дѣвочка учится, пѣвчая птица поетъ, пестрая бабочка летаетъ и друг. передѣлать единственное во множественное число.

Только ли имена существительныя могутъ обозначать единственное и множественное число? Обратите вниманіе на измѣненные примѣры.

Какія различаются числа? Что показываетъ единственное число? Что показываетъ множественное число?

Данные примѣры передѣлать изъ множественнаго въ единственное число.

К. Ельницкій.

О родахъ и числахъ въ именахъ существительныхъ, именахъ прилагательныхъ и мѣстоименіяхъ.

*) Понятіе о родахъ и числахъ въ именахъ склоняемыхъ дается на примѣрахъ, составленныхъ учениками, при чемъ, по требованію учителя, дѣти измѣняютъ слова сообразно предлагае-

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

мыхъ этимъ послѣднимъ вопросамъ. Такимъ образомъ, дѣти убѣждаются, что имена существительныя, при которыхъ можно поставить слово „этотъ“, — будутъ мужескаго рода; тѣ, которыя требуютъ слова „эта“, — женскаго рода, и, наконецъ, имена существительныя средняго рода требуютъ слова „это“. Хотя такой признакъ можетъ считаться чисто внѣшнимъ, но для *первоначальнаго курса* его можно признать совершенно достаточнымъ, тѣмъ болѣе, что онъ безошибочно опредѣляетъ родъ большей части именъ существительныхъ. Усвоивъ родовое подраздѣленіе именъ существительныхъ, дѣти не будутъ ошибаться и въ опредѣленіи рода какъ мѣстоименій, такъ и прилагательныхъ именъ. Вмѣстѣ съ этимъ, соершенно кстати будетъ обратить вниманіе и на родовыя окончанія глаголовъ въ прошедшемъ времени.

Еще легче будетъ показать дѣтямъ различіе въ числахъ единственномъ и множественномъ.

Задачи.

1. Опредѣлить родъ и число именъ существительныхъ, именъ прилагательныхъ и мѣстоименій, данныхъ учителемъ.

2. Выписать изъ данной статьи имена существительныя, имена прилагательныя и мѣстоименія и опредѣлить ихъ родъ и число.

3. Передѣлать данныя слова такимъ образомъ, чтобы, вмѣсто единственнаго числа, поставить множественное, а вмѣсто множественнаго — единственное.

4. Выразить данныя прилагательныя и мѣстоименія во всѣхъ трехъ родахъ.

5. Написать во множественномъ числѣ данныя имена существительныя вмѣстѣ съ ихъ прилагательными и правильно поставить въ этихъ послѣднихъ родовыя окончанія (*е* для мужескаго и *я* для женскаго и средняго рода).

6. Къ даннымъ существительнымъ именамъ и мѣстоименіямъ прибавить глаголы въ томъ, другомъ или третьемъ времени и составить предложенія, которыя и разобрать въ предѣлахъ пройденнаго.

7. Написать мѣстоименія въ различныхъ родахъ и числахъ.

П. Солонина.

Ознакомленіе учениковъ съ родомъ именъ и глаголовъ.

Учитель даетъ примѣры: мужчина и женщина, купецъ и купчиха, мальчикъ и дѣвочка, портной и портниха, левъ и львица—и заставляетъ учениковъ прибавлять къ словамъ мужескаго и женскаго пола мѣстоименія: *этотъ, эта* (или: *онъ, она*). Ученики подмѣчаютъ, что первое прилагается къ именамъ мужескаго пола, а второе къ именамъ женскаго пола. Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматическій терминъ—*родъ* и заставляетъ ихъ прилагать мѣстоименія: *этотъ* и *эта* къ различнымъ (какъ одушевленнымъ, такъ и неодушевленнымъ) именамъ. Ученики видятъ, что при однихъ именахъ можно поставить только мѣстоименіе *этотъ*, а при другихъ—только *эта*, и относятъ одни слова къ мужескому роду, а другія—къ женскому.

Затѣмъ учитель подбираетъ нѣсколько именъ средняго рода и заставляетъ учениковъ прибавлять къ этимъ именамъ мѣстоименія *этотъ* и *эта*. Ученики видятъ, что ни одно изъ нихъ не прилагается, а можно приложить только—*это;* кромѣ того, они подмѣчаютъ, что нельзя подвести эти слова ни къ мужескому ни къ женскому роду. Учитель знакомитъ учениковъ съ среднимъ родомъ.

Берутся примѣры съ глаголомъ въ прошедшемъ времени: напр., крестьянинъ *ловилъ* рыбу, крестьянка *ловила*, дитя *ловило*.

Обращая вниманіе учениковъ на измѣненіе окончаній глаголовъ вмѣстѣ съ измѣненіемъ рода существительныхъ, учитель знакомитъ ихъ съ измѣненіемъ глаголовъ по родамъ.

Такъ же можно познакомить и съ измѣненіемъ прилагательныхъ и мѣстоименій по родамъ.

(Можно вывести изъ наблюденій надъ примѣрами родовыя окончанія существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ въ прошедшемъ времени).

Такъ какъ сообщеніе ороографическихъ правилъ должно итти параллельно съ ознакомленіемъ съ этимологическими формами, то при знакомствѣ съ родовыми окончаніями именъ прилагательныхъ можно сообщить правило о правописаніи *е* въ окончаніи множественнаго числа именъ прилагательныхъ мужескаго рода и *я*—въ окончаніи женскаго и средняго родовъ.

К. Ельницкій.

***) Ознакомленіе съ измѣненіемъ окончаній по падежамъ.**

Рыбка уплыла въ море. Кто уплыла? На какой вопросъ отвѣчаетъ слово—рыбка? На что оканчивается слово—рыбка? Запишемъ вопросъ—*кто?* и противъ этого вопроса напишемъ слово *рыбка*. Подчеркнемъ окончаніе.

Я не поймалъ *рыбка*. Можно такъ сказать? Какъ же слѣдуетъ сказать?—Я не поймалъ *рыбки*.—На какой вопросъ отвѣчаетъ слово—*рыбки?*—*Кого?* Запишемъ вопросъ—*кого?* и противъ него напишемъ слово—*рыбки*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ поклонился *рыбка*. Можно такъ сказать? Какъ нужно сказать?—Старикъ поклонился *рыбкѣ*. На какой вопросъ отвѣчаетъ слово—*рыбкѣ?*—*Кому?* Запишемъ вопросъ и противъ него напишемъ слово—*рыбкѣ*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ былъ доволенъ... (Кѣмъ? Какъ нужно сказать?)—*рыбкой*. Запишемъ вопросъ и слово—*рыбкой*; окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ разговаривалъ со старухой (о комъ?)... *о рыбкѣ*. Запишемъ.

Посмотрите теперь, какъ измѣнялось слово—*рыбка*. Когда ставили вопросъ: *кого?* — какое окончаніе приняло слово *рыбка?* А когда ставили вопросъ—*кому?*—*кѣмъ?*—*о комъ?*

Выходила ли связь между словами, когда не измѣняли надлежащимъ образомъ окончанія въ словѣ *рыбка?*

Для чего измѣняется окончаніе въ имени существительномъ?

Измѣненіе окончаній въ именахъ, для показанія отношенія ихъ (именъ) къ другимъ словамъ, называется *склоненіемъ*.

Имена склоняются по падежамъ. Учитель называетъ всѣ падежи и говоритъ, на какіе вопросы отвѣчаетъ каждый изъ нихъ.

Обративъ вниманіе учениковъ на то, какіе вопросы ставятся къ предметамъ одушевленнымъ и какіе къ предметамъ неодушевленнымъ и отвлеченнымъ, учитель пишетъ на доскѣ въ порядкѣ названіе падежей, а противъ нихъ—соотвѣтственные имъ вопросы.

Учитель предлагаетъ ученикамъ просклонять по вопросамъ данныя имена существительныя. Ученики склоняютъ въ единственномъ и множественномъ числѣ.

Обращается вниманіе учениковъ на примѣры, въ которыхъ вмѣстѣ съ существительными склоняются имена прилагательныя,

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку".

числительныя и мѣстоименія. Ученики узнаютъ, что не только существительныя, но и другія имена измѣняются по падежамъ.

Идетъ упражненіе учениковъ въ склоненіи существительныхъ вмѣстѣ съ прилагательными или числительными порядковыми.

Названіе падежей и вопросы, на которые они отвѣчаютъ, ученики заучиваютъ наизусть.

К. Ельницкій.

Понятіе объ имени прилагательномъ.

*) Выбравъ нѣсколько распространенныхъ предложеній, изъ которыхъ въ каждомъ было бы по нѣсколько объяснительныхъ словъ, именно опредѣленій при подлежащемъ или дополненіи, учитель пишетъ ихъ на доскѣ, а ученики въ своихъ тетрадкахъ, и заставляетъ разбирать ихъ по вышеуказанному образцу. Послѣ разбора ученики выписываютъ отдѣльно опредѣлительныя слова и, посредствомъ наводящихъ вопросовъ учителя, узнаютъ, что разрядъ словъ, опредѣляющихъ, *каковъ* предметъ, *изъ чего* онъ сдѣланъ, означающихъ количество или порядокъ предметовъ, или какому предмету данный предметъ принадлежитъ, называются *именами прилагательными*. Такое названіе присвоено этимъ словамъ потому, что они обыкновенно *прилагаются* или ставятся при названіяхъ предметовъ, т. е. при именахъ существительныхъ.

Задачи.

1. Поставить надъ каждымъ изъ данныхъ именъ прилагательныхъ соотвѣтствующій вопросъ.

2. Изъ данной статьи или отрывка выписать имена прилагательныя вмѣстѣ съ существительными, къ которымъ относятся, и поставить надъ каждымъ прилагательнымъ соотвѣтствующій вопросъ.

3. Къ даннымъ существительнымъ написать нѣсколько прилагательныхъ словъ.

4. Составить распространенное предложеніе, состоящее изъ четырехъ словъ: подлежащаго, сказуемаго, объяснительнаго слова къ подлежащему, выраженнаго именемъ прилагательнымъ, и объяснит. слова къ сказуемому, выраженнаго именемъ существительнымъ.

5. Составить предложеніе, въ которомъ были бы слѣдующія слова: 1 глаголъ, 2 имени существительныхъ и два имени при-

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

лагательныхъ. Поставить надъ каждымъ словомъ соотвѣтствующіе вопросы и объяснить, что значитъ каждое слово въ предложеніи.

П. Солонина.

Ознакомленіе съ степенями сравненія прилагательныхъ.

*) Съ степенями сравненія именъ прилагательныхъ (качественныхъ) можно познакомить учениковъ такъ: Показывая кусокъ бумаги бѣлаго цвѣта, учитель спрашиваетъ: какого она цвѣта? Отвѣтъ учениковъ: бумага „*бѣла*“—записывается на классной доскѣ. Потомъ учитель показываетъ, рядомъ съ первымъ, другой кусокъ бумаги, бѣлѣе перваго. Ученики, на вопросъ учителя, отвѣчаютъ: „эта (вторая) бумага *бѣлѣе*“. Фраза записывается. Сравниваются слова: *бѣла* и *бѣлѣе* и показывается значеніе ихъ. Учитель показываетъ, рядомъ съ первыми, третій кусокъ бумаги, бѣлѣе первыхъ двухъ. Ученики говорятъ, что эта бумага „*бѣлѣйшая*“, „*самая бѣлая*“. Фраза записывается. Обращается вниманіе учениковъ на значеніе послѣдняго выраженія въ сравненіи съ предыдущими.

Сколько кусковъ бумаги сравнивалось, когда вы сказали „*бѣлѣе?*“ Сколько кусковъ сравнивалось, когда вы сказали „*самая бѣлая*“, „*бѣлѣйшая?*“

Подбираются еще предметы съ однородными качествами и сравнивается степень ихъ качества. (Домъ высокъ, а церковь еще выше. Камень твердъ, желѣзо тверже, а плита—наитверже. Дерево легко, шерсть легче, а пухъ наилегче). Ученики подмѣчаютъ, что при сравненіи качества двухъ предметовъ получается одна форма, а при сравненіи качества нѣсколькихъ предметовъ—другая.

Учитель называетъ грамматическимъ терминомъ всякую степень сравненія, а ученики, на основаніи проработки, опредѣляютъ каждую степень сравненія.

Послѣ уразумѣнія учениками значенія степеней сравненія, учитель ознакамливаетъ ихъ съ правописаніемъ сравнительной и превосходной степени.

Сообщенное ученикамъ орѳографическое правило закрѣпляется диктовкой, при чемъ ученики всякій разъ, по требованію учителя,

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

говорятъ, въ какой степени стоитъ диктуемое прилагательное и какія буквы слѣдуетъ написать въ концѣ его.

Письменныя работы: данныя прилагательныя измѣнить по степенямъ сравненія; написать примѣры съ положительной, сравнительной и превосходной степенью сравненія и друг.

К. Ельницкій.

*) Объ именахъ прилагательныхъ.

Препод. То-ли же самое будетъ сказано о *книгѣ*, если я скажу: книга *хороша* и *хорошая* книга?—*Уч.* То же самое. *Пр.* Слѣд., все равно сказать: хороша и хорошая книга?—*Уч.* Все равно. *Пр.* Напишите обѣ фразы. Какая часть рѣчи, къ какому разряду словъ вы отнесете оба слова: *хорошая* и *хороша?*—*Уч.* къ имени прилагат. *Пр.* Неужели же въ самомъ дѣлѣ нѣтъ никакой разницы въ этихъ словахъ? всмотритесь въ ихъ начертаніе.—*Уч.* Да, есть разница въ окончаніяхъ. *Пр.* Какая же это разница? *Уч.* Въ словѣ *хороша* окончаніе *а*—одна буква, а въ словѣ *хорошая*—двѣ буквы составляютъ окончаніе: *а* и *я*. *Пр.* Что же выражается въ словахъ этими буквами?—*Уч.* Родъ женскій. *Пр.* Слѣд., родъ въ имени прилагат. можно обозначить одною буквою, или однимъ *членомъ*, и двумя буквами, или двумя *членами*, напр., этотъ человѣкъ *добръ* и онъ *добрый* человѣкъ, книга *полезна* и эта *полезная* книга, стекло *прозрачно* и я смотрю на *прозрачное* стекло. Запишите эти примѣры. Отличаемъ же эти окончанія особыми названіями: *одночленное* и *двучленное*. Какое же окончаніе бываетъ у им. прилагат.?—*Уч.* Одночлен. и двучлен. *Пр.* Скажите свои примѣры для каждаго рода?.. Теперь не скажете ли, когда прилагат. принимаетъ для выраженія рода окончанія то и другое?—(Молчаніе). Обратимся къ первому примѣру: книга хороша, и хорошая книга. Прибавьте къ обѣимъ фразамъ слово *лежитъ?*—*Уч.* Книга хороша лежитъ. *Пр.* Говорятъ ли такъ?—*Уч.* Нѣтъ, надо сказать: хорошая книга лежитъ. *Пр.* Такъ, а можно ли сказать: книга хороша?—*Уч.* Можно. *Пр.* Разберите оба предложенія.—*Уч.* Книга—подл., хороша—сказ.; книга—подл., лежитъ—сказ., хорошая—опред. *Пр.* Хорошо. Разберите такъ точно и другія предлож., которыя вы записали (ученики разбираютъ,

*) М. Николенко. „Пособіе для практическихъ занятій при первоначальномъ изученіи русскаго языка".

одинъ за другимъ). *Пр.* Ну, и теперь вы не скажете, когда прилагат. употреб. съ одночлен. окончаніемъ и когда съ двучленнымъ?—*Уч.* Теперь уже это ясно: когда оно сказуемое, то ставится съ одночлен. окончан., а когда опредѣленіе, тогда съ двучленнымъ окончан. *Пр.* Совершенно такъ. Возьмите же какое-нибудь прилаг. и поставьте его съ тѣмъ и другимъ окончаніемъ въ двухъ предлож. (вы, вы, вы... обращаясь къ разнымъ ученикамъ).—*Уч.*:

1) Небо *чисто*—я смотрю на *чистое* небо.

2) Эта лошадь *красива*—какая *красивая* бѣжитъ лошадь.

3) Моя тетрадь *грязна*—я разорвалъ *грязную* тетрадь и т. д.

Пр. Но такое правило существуетъ только въ языкѣ *искусственномъ*, въ *народномъ* же оба окончанія употребляются безразлично: Не стыдно ль, говоритъ, средь *бѣла* дня попался. Не *бѣлы* снѣги въ полѣ забѣлѣлись. *Добру* молодцу поклонилася. Разберите эти предложенія.—(*Уч.* разбираютъ). *Пр.* Итакъ, вы видите, что здѣсь всѣ прилагат. съ одночлен. окончан. служатъ опредѣленіемъ. Вотъ вамъ прилагат. *суконный*, поставьте его съ тѣмъ и другимъ окончан.—*Уч.* Суконный сюртукъ... Сюртукъ... да этого нельзя. *Пр.* Что нельзя?—*Уч.* слова *суконный* поставить съ оконч. одночлен. *Пр.* Почему же?—*Уч.* Да такъ, нельзя... не идетъ... не выходитъ. *Пр.* Такъ вотъ вамъ другое: *желѣзный?*—*Уч.* Желѣзный замокъ... замокъ... тоже нельзя... (одинъ голосъ) замокъ изъ желѣза. *Пр.* Развѣ это имя прилагат.?—*Уч.* Ахъ, нѣтъ... изъ *желѣза* имя существ. *Пр.* То-то и есть. Вотъ вамъ третье: *Вчерашній?* — *Уч.* Вчерашній день... день... опять нельзя. *Пр.* Ну, вотъ вамъ еще: *тамошній?*—*Уч.* Тамошній житель... житель... и это нельзя. *Пр.* Что же это пошли все такія прилагат., что нельзя ихъ поставить съ обоими оконч.?—*Уч.* Да ужъ вы, вѣрно, нарочно такія выбираете. *Пр.* Именно такъ. А какъ вы думаете, для чего это?—(Молчаніе). *Пр.* Очень просто: чтобы показать вамъ, что не всѣ прилагат. имѣютъ оба окончанія. Нѣкоторыя имѣютъ оба окончанія, а другія которое нибудь одно. Объясните-ка мнѣ, что выражаетъ (какой признакъ), (признакъ чего) каждое изъ слѣдующихъ прилагат.; пишите: *желтый*, *высокій*, *сладкій*, *полезный*, *золотой*, *медвѣжій*, *здѣшній*, *вчерашній*? — *Уч. Желтый* означаетъ цвѣтъ предмета, *высокій*—ростъ (величину), *сладкій*—вкусъ, *полезный*... (молчаніе). *Пр.* Что же вы задумались?—*Уч.* Да какъ это сказать-то, не знаемъ. *Пр.* Какъ вы думаете?—*Уч.* Онъ приноситъ пользу. *Пр.* Кто онъ?—

Уч. Полезный предметъ. *Пр.* Значитъ *полезный* выражаетъ внутреннее свойство предмета. Скажите еще нѣсколько прилагат., выражающихъ внутреннее свойство?—*Уч.* Добрый, хорошій, умный, глупый. *Пр.* Такъ, хорошо. Теперь что вы скажете о проч. прилагат., которыя у васъ записаны?—*Уч. золотой*—изъ чего предметъ сдѣланъ, *медвѣжій* (мѣхъ) принадлежитъ медвѣдю (отъ медвѣдя), *здѣшній* принадлежитъ этому городу (селу, деревнѣ и т. д.), *вчерашній*—который былъ вчера. *Пр.* Хорошо. Вы сказали, что одни изъ этихъ прилагат-хъ выражаютъ вкусъ, цвѣтъ, величину, внутреннее свойство предмета, независящее отъ другого предмета, т. е. признаки предмета безъ всякаго его отношенія къ другимъ предметамъ, а другія прилагат. —принадлежность одного предмета другому, или иную какую-нибудь его зависимость отъ другого (отношеніе къ другому предмету); слѣд., одни признаки относятъ предметъ къ другому, а другіе не относятъ?—*Уч.* Такъ. *Пр.* Какъ-же бы вы поэтому раздѣлили имена прилагат.?—*Уч.* На относительныя и неотносительныя. *Пр.* Да, почти такъ и раздѣляютъ ихъ: одни называютъ (безотносительными) *качественными*, а другія *относительными*. Повторите же, какія бываютъ имена прилагат.?—*Уч.* Качественныя и относительныя. *Пр.* Попробуйте теперь опредѣлить, какія прилагат. называются качеств. и какія относит.? — Качеств-ыя выражаютъ признаки, не относящіе предмета къ другимъ предметамъ, выражаютъ его свойство, а относит. выражаютъ признаки предмета, относящіе его къ другому предмету. *Пр.* Назовите нѣсколько качественныхъ? — *Уч. Черный*, *широкая*, *горькое*, *добрая*, *веселая*. *Пр.* Придайте ихъ къ существительнымъ съ обоими окончаніями.—*Уч. Черный* столъ—столъ *черенъ*; *широкая* улица—улица *широка*; *горькое* масло — масло *горько*; *добрая* мать — мать *добра*; *веселая* игра—игра *весела*. *Пр.* Хорошо: значитъ, всѣ эти прилагат. можно употребить съ обоими окончаніями. Теперь скажите нѣсколько прилагат. относит-хъ?—*Уч. Серебряный*, *деревянный*, *лисій*, *теткинъ*, *тамошній*, *садовничій*. *Пр.* Придайте ихъ также съ обоими окончаніями къ существительнымъ?—*Уч.* Серебряная ложка—ложка... (нельзя). *Пр.* Ну, ну, дальше?—*Уч. Деревянный* столъ—столъ... (тоже нельзя). *Пр.* Дальше, дальше?—*Уч. Лисій* салопъ—салопъ... (нельзя), теткинъ домъ—домъ... (нельзя), *тамошній* купецъ—купецъ... (нельзя), *садовничій* ножъ—ножъ... (нельзя). *Пр.* Значитъ, изъ относит. прилагат-хъ вы ни одного не могли поставить съ

обоими окончаніями?—*Уч.* Да. *Пр.* Что же изъ этого слѣдуетъ? подумайте?—*Уч.* Что только качествен. имѣютъ двоякое окончаніе, а относит. имѣютъ одно которое нибудь окончаніе. *Пр.* Именно такъ.—*Уч.* Значитъ, г. учитель, качественныя можно отличить отъ относит. также и поэтому? *Пр.* Да, можно, но качественныя отличаются и еще кое-чѣмъ, чего относит. не имѣютъ.—*Уч.* Чѣмъ же? *Пр.* А вотъ вы сейчасъ увидите. Одно и то же качество можетъ, вѣдь, быть у нѣсколькихъ предметовъ, напр., *отецъ* добръ, *мать* добра, *дѣдушка* добръ.—*Уч.* Да. *Пр.* Но вѣдь они могутъ быть и не одинаково добры, а *въ различной мѣрѣ:* одинъ болѣе, а другой еще болѣе?—*Уч.* Да. *Пр.* Не скажете ли вы сами, какъ тогда говорятъ?—*Уч.* Отецъ *добрѣе* матери, мать *добрѣе* дѣдушки. *Пр.* Хорошо. А еслибъ вы хотѣли выразить, что дѣдушка *добрѣе всѣхъ* людей, какъ бы вы сказали? какой онъ человѣкъ?—*Уч. Добрѣйшій, самый добрый, всѣхъ добрѣе. Пр.* Хорошо. Запишите же, что такое представленіе мѣры качества называется *степенями сравненія.* Если вы придаете предмету признакъ *безъ сравненія,* напр., *добрый* человѣкъ, *умная* собака, *красивая* лошадь, *новое* перо—то прилагат. стоитъ въ *положительной* степени, а если придаете признаки предмету, сравнивая его съ другимъ предметомъ, напр., эта собака *умнѣе* той, мое перо *новѣе* твоего, фунтъ *легче* пуда, то прилагат. станетъ въ *сравнительной* степени. Поставьте-же въ сравнит. степени слѣдующ. прилагат.; пишите: *бѣлый, мелкій, высокій, кислый, густой, тонкій, дорогой, скучный?—Уч. Бѣлѣе, мельче, выше, кислѣе, гуще, тоньше, дороже, скучнѣе. Пр.* Посмотрите, какія окончанія прилагат. принимаютъ для выраженія сравненія одного предмета съ другимъ?—*Уч.* Окончанія *ѣе* или *е. Пр.* А не скажете ли, когда именно *ѣе* и когда *е*?—(Молчаніе). *Пр.* Замѣтьте, послѣ какихъ звуковъ стоитъ е?—*Уч.* Послѣ *ч, ш, щ, ж. Пр.* А какіе эти звуки по произношенію?—*Уч.* Да, да... слѣд., послѣ шипящихъ буквъ ставится *е*, а не *ѣе. Пр.* А помните ли, какое вы дали окончаніе имени прилагат., чтобы выразить, что дѣдушка *добрѣе всѣхъ* людей?—*Уч.* Помнимъ: дѣдушка *добрѣйшій* человѣкъ. *Пр.* Скажите съ подобнымъ окончаніемъ тѣ же прилагат., которыя вы сейчасъ поставили съ окончан. *ѣе* и *е.—Уч. Бѣлѣйшій, мельчайшій, высочайшій, кислѣйшій, густѣйшій, тончайшій, дорожайшій, скучнѣйшій. Пр.* А эти окончанія что выражаютъ?—*Уч.* Тоже сравнит. степень. *Пр.* Да, сравнительную,

но чаще *превосходную* степень, когда придается признакъ сравнительно со всѣми предметами, имѣющими тотъ же признакъ. Сколько же степеней сравн.?—*Уч.* Три: *положит.*, *сравнит.*, *превосходн.*, *Пр.* Хорошо. Что же ими выражается?—*Уч.* Представленіе въ предметѣ мѣры качества безъ сравненія, въ сравненіи его съ другимъ и въ сравненіи со всѣми предметами. *Пр.* А какія окончанія получили вы въ только что сказанныхъ вами примѣрахъ?—*Уч.* Окончанія *ѣйшій* и *айшій*. *Пр.* Когда же ставится то и другое?—*Уч.* Тоже—послѣ шипящихъ ставится *айшій*. *Пр.* Что значитъ тоже?—*Уч.* Тоже, какъ и *е*. *Пр.* Слѣд., окончанію *айшій* соотвѣтствуетъ окончаніе *е*, а *ѣйшій—ье*. А не слыхали вы, какъ говоритъ простой народъ, напр., вмѣсто *крѣпче*, *мельче*, какъ онъ говоритъ?—(Одинъ изъ учениковъ) *крѣпчае*, *мельчае*. *Пр.* Да, да; именно такъ. Итакъ, вы видѣли, что одними и тѣми же окончаніями выражается въ прилагат. и сравнительная и превосходная степень. Какъ же отличить, въ какой степени представлено качество?—*Уч.* По смыслу: съ однимъ предметомъ или со всѣми сравнивается предметъ. *Пр.* Напр.—*Уч.* Братъ *добрѣе сестры* или братъ добрѣе *всѣхъ*. *Пр.* Именно, вотъ чрезъ прибавленіе словъ: *изъ всѣхъ*, или просто *всѣхъ*, *несравненно* къ сравнительной степени, образуется превосходная; окончанія же *ѣйшій*, *айшій*, можно сказать, исключительно принадлежатъ превосходной. Впрочемъ, превосходная степень выражается и окончаніемъ положительной чрезъ прибавленіе мѣстоименія *самый*, напр., *самый добрый*, *самый прилежный*, *самое веселое* время, *самая простая* вещь. Скажите нѣсколько предложеній, въ которыхъ *веселый* было-бы употреблено во всѣхъ степеняхъ?—*Уч.* Игра въ мячикъ *веселая*, а въ жмурки *веселье*, въ пятнашки же *самая веселая* игра. *Пр.* Скажите вы... вы... вы... (нѣсколько учениковъ говорятъ примѣры). *Пр.* А какая степень въ слѣдующихъ выраженіяхъ: *гораздо добрѣе*, *весьма замѣчательный*, *очень хорошъ*, *наидобрѣйшій*, *прелюбезный*. — *Уч.* Вѣроятно, превосходная степень. *Пр.* Почему же такъ?—развѣ не говорятъ: онъ *гораздо добрѣе брата?*—*Уч.* Это сравнительная степень. *Пр.* А эта картина *очень хороша*—развѣ тутъ есть сравненіе?—*Уч.* Нѣтъ; такъ это полож. степень? *Пр.* Конечно. Слѣд., прибавленіемъ словъ: *весьма*, *очень*, *гораздо*, *наи*, *пре* только усиливается мѣра качества, а представленіе мѣры качества не измѣняется. Потому-то эти слова и называются нарѣчіями мѣры каче-

ства. Теперь подумайте и скажите, какую степень выражаютъ слѣдующія прилагат.: *маленькій, бѣловатый, краснехонекъ, чернешенскъ?*—*Уч.* Да вѣдь, вмѣсто *маленькій*, можно сказать *очень малъ*, вмѣсто *бѣловатый—не совсѣмъ бѣлый*, вмѣсто *краснехонекъ—совершенно красенъ*, вмѣсто *чернешенекъ—совершенно черенъ*. *Пр.* Да, можно; такъ что же?—*Уч.* Значитъ, это положит. степень, а только усилена мѣра качества. *Пр.* Чѣмъ-же мѣра качества усилена, впрочемъ, и не всегда усилена, иногда и ослаблена, напр., *бѣловатъ, синеватъ, красненекъ*?—*Уч.* Перемѣною окончаній. *Пр.* Какія же это окончанія? назовите ихъ?—*Уч. Еньній, оватый, ехонекъ, ешенекъ*. *Пр.* А въ тѣхъ словахъ, что я сейчасъ сказалъ: бѣловатъ, синеватъ, красненекъ? *Уч. Оватъ, сватъ, снекъ*. *Пр.* Слѣд., и между этими окончаніями есть двучленныя и одночленныя?—*Уч.* Да. *Пр.* Слышали ли вы эту пословицу: хоть лицомъ *бѣленекъ*, да умомъ *маленекъ*? объясните-ко (объясненіе). *Пр.* А помните „Вурдалакъ“ Пушкина, какъ начинается?—*Уч. Трусоватъ* былъ Ваня бѣдный. *Пр.* Что же въ словахъ *бѣленекъ, маленекъ, трусоватъ, плоховатъ* выражается: *усиленіе* или *умаленіе* (ослабленіе) мѣры качества?—*Уч.* Умаленіе, потому-что вмѣсто ихъ можно сказать: *не очень бѣлъ, не очень малъ, не много плохъ, не очень трусливъ*. *Пр.* А помните въ баснѣ „Волкъ и Кукушка“ сказано: я *прямехонько* иду въ лѣса Аркадіи счастливой, или онъ пришелъ домой *веселешенекъ;* тутъ что выражается: усиленіе или умаленіе мѣры качества?—*Уч.* Усиленіе; потому-что сказано вмѣсто *совершенно прямо, очень веселъ*. *Пр.* Такъ, хорошо. Теперь измѣните окончанія для степеней сравненія въ слѣдующихъ прилагат. (пишите): *высокій, низкій, молодой, старый, малый, хорошій*. *Уч. Высокій, выше, высочайшій*. *Пр.* Говорятъ ли: ему дали *высочайшую* должность?—*Уч.* Нѣтъ, говорятъ *высшую*. *Пр.* Хорошо, далѣе.—*Уч. Низкій, ниже, нижайшій*. *Пр.* Поклонъ *нижайшій*, а сословіе говорятъ ли *нижайшее?*—*Уч.* Нѣтъ, *низшее*. *Пр.* Далѣе.—*Уч.* Молодой, моложе... (молчаніе). *Пр.* Что же вы остановились?—*Уч.* Какъ-же сказать? *Пр.* Тоже на *айшій*.—*Уч.* Моложайшій? *Пр.* Да, *млажайшій* или *младшій*. Дальше.—*Уч. Старый, старѣе, старше, старѣйшій* и *старшій*; *малый, малѣе, меньше, малѣйшій* и *младшій*; *хорошій, лучше* и *лучшій*. *Пр.* Хорошо. Теперь всмотритесь внимательнѣе въ то, что вы написали; что вы замѣчаете? (Молчаніе). *Пр.* Не замѣчаете: одинаковое ли

число окончаній для всѣхъ прилагат.? — *Уч.* Не одинаковое: у однихъ три окончанія, а у другихъ даже четыре. *Пр.* А въ словѣ *хорошій?* — *Уч.* Тутъ совсѣмъ другой корень является. *Пр.* Именно такъ, и замѣтьте, что это слово и въ другихъ языкахъ перемѣняетъ корень при образованіи степеней сравненія: *bon — meilleur*, *gut — besser*, *bonus — melior;* такое образованіе называютъ неправильною степенью сравненія. И такъ, повторимъ же теперь вкратцѣ, что вы узнали объ именахъ прилагательныхъ.—*Уч.*: 1) Имена прилагат. раздѣляются на *безотносительныя (качественныя)* и *относительныя.* 2) Двоякое окончаніе: *двучленное* и *одночленное* имѣютъ только качественныя, а относит. имѣютъ одно которое-нибудь окончаніе. 3) Въ прилагат. качественныхъ отличаются три степени сравненія: *положительная*, *сравнительная* и *превосходная.* 4) *Усиленіе* и *ослабленіе* качества: а) чрезъ прибавленіе ко всѣмъ степенямъ *нарѣчій мѣры качества* и приставокъ *наи*, *пре*, *по* (по-краснвѣе); b) посредствомъ особыхъ окончаній: *енькій*, *еватый*, *оватый*, *ешенекъ*, *охонекъ.* 5) Обыкновенное число окончаній для степеней сравненія *ѣйшій* и *ье* или *айшій*, *е)* и нѣкоторыя исключенія. *Пр.* Хорошо: теперь въ заключеніе скажите: прилагат. *холостой*, *женатый*, *вдовый*, *сирый* какія?— *Уч.* Качественныя. *Пр.* Измѣните ихъ по степенямъ.—*Уч.* (послѣ молчанія). Нельзя. *Пр.* Да, слѣдств. есть и качественныя, которыя не имѣютъ степеней сравненія; но только ихъ очень немного. Теперь скажите, какое прилагат. *радъ?*—*Уч.* Тоже качественное. *Пр.* Какое окончаніе?—*Уч.* Одночленное. *Пр.* А какъ будетъ двучленное?—*Уч.* Оно не имѣетъ двучлен. окончанія. *Пр.* А степени сравненія? *Уч.* Тоже нѣтъ. *Пр.* Слѣдуетъ?—*Уч.* Есть прилагат. качествен., у которыхъ только одно окончаніе и нѣтъ степеней сравненія.

М. Николенко.

Ознакомленіе учениковъ съ раздѣленіемъ именъ прилагательныхъ на качественныя, притяжательныя и относительныя.

*) Березы бываютъ *высоки*. *Красивыя* мѣста находятся за нашимъ городомъ. *Братнинъ* домъ стоитъ на площади. *Вчерашній* день не возвратится. *Каменныя* стѣны защищаютъ отъ пожара.

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку".

Гдѣ въ написанныхъ примѣрахъ прилагательныя? Подчеркните ихъ.

Какъ будетъ отъ перваго прилагательнаго сравнительная степень? (Со степенями сравненія ученики уже знакомы). А превосходная степень какъ будетъ? Скажите, какъ будетъ сравнительная и превосходная степень отъ прилагательнаго второго примѣра? Какъ сравнительная и превосходная степень отъ прилагательнаго третьяго примѣра?—Четвертаго? Ученики видятъ, что эти прилагательныя нельзя сказать въ сравнительной и превосходной степеняхъ.—Значитъ, всѣ ли прилагательныя имѣютъ степени сравненія?—Нѣтъ, не всѣ: нѣкоторыя не измѣняются по степенямъ сравненія.

Предлагаются прилагательныя, и ученики говорятъ про каждое изъ нихъ, можетъ-ли оно быть употреблено въ различныхъ степеняхъ сравненія.

Прилагательныя, измѣняющіяся по степенямъ сравненія, пишутся на одной половинѣ доски, а не имѣющія степеней сравненія—на другой.

Прилагательныя, имѣющія степени сравненія, называются *качественными* прилагательными.

На какой вопросъ отвѣчаютъ всѣ прилагательныя, отнесенныя къ качественнымъ? Что они показываютъ?

Теперь обратите вниманіе, что показываютъ тѣ прилагательныя, которыя не измѣняются по степенямъ сравненія.

Братнина книга нашлась. На какой вопросъ отвѣчаетъ прилагательное „братнина?“ Вмѣсто прилагательнаго „братнина“, какъ иначе можно выразиться? (Брата, или: которая принадлежитъ брату). Слѣдовательно, что показываетъ прилагательное „братнина?“

Отцовскій долгъ уплаченъ. *Воронье* гнѣздо свито на высокомъ деревѣ. Въ этихъ примѣрахъ—на какой вопросъ отвѣчаютъ прилагательныя и что они показываютъ?

Такъ какъ эти прилагательныя показываютъ принадлежность и отвѣчаютъ на вопросъ: чей? чья? чье? то они называются *притяжательными*.

Какія же прилагательныя называются притяжательными?

Обратите вниманіе, всѣ ли прилагательныя, не имѣющія степеней сравненія, показываютъ принадлежность?

Мое *золотое* кольцо при мнѣ. Мой *заячій* тулупъ износился. *Сегодняшній* день приноситъ много удовольствій. *Прошлогодняя* осень была дождлива.

Въ этихъ примѣрахъ—гдѣ прилагательныя? Можно ли къ этимъ прилагательнымъ поставить вопросъ: чей? чья? чье? Показываютъ ли эти прилагательныя принадлежность? А что каждое изъ нихъ показываетъ?

Прилагательное „золотое“, что показываетъ?—„заячій“?—„сегодняшній?“—„прошлогодняя?“

Такія прилагательныя, какъ разсмотрѣнныя сейчасъ, причисляются къ *относительнымъ*. Они, подобно притяжательнымъ, не имѣютъ степеней сравненія и отличаются отъ притяжательныхъ тѣмъ, что не показываютъ принадлежности.

Что же показываютъ прилагательныя относительныя? На какой вопросъ они отвѣчаютъ?

Данныя прилагательныя ученики подводятъ, по принадлежности, или къ качественнымъ, или къ притяжательнымъ, или къ относительнымъ. Къ даннымъ существительнымъ ученики подбираютъ подходящія прилагательныя—или качественныя, или притяжательныя, или относительныя.

К. Ельницкій.

Ознакомленіе учениковъ съ мѣстоименіемъ.

Съ мѣстоименіемъ можно познакомить учениковъ посредствомъ слѣдующаго пріема:

Учитель предлагаетъ такіе вопросы, на которые ученики отвѣчаютъ мѣстоименіями. (Кто знаетъ наизусть басню „Лебедь, Щука и Ракъ?“ Кто сейчасъ писалъ на доскѣ? и т. п.).

На вопросъ учителя ученикъ, конечно, отвѣчаетъ „*я*“. Учитель спрашиваетъ отвѣтившаго, какъ его называютъ? Тотъ говоритъ свое имя. А вѣдь ты сказалъ: „*я*“—на мой вопросъ. Вмѣсто какого же слова, ты сказалъ слово—„*я*?“

Такимъ же образомъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ и на другія мѣстоименія, заступающія названія лицъ или предметовъ (ты, онъ, вы, тотъ, и т. д.).

Учитель беретъ примѣръ, въ которомъ мѣстоименіе замѣняетъ имя прилагательное. Напр.: этотъ ученическій столъ *черенъ* и тотъ *такой* же (указывается на похожій столъ).

Ученики замѣчаютъ, что слово „*такой же*“ поставлено, вмѣсто слова черенъ, т. е. вмѣсто имени прилагательнаго.

Приведеніе примѣровъ съ мѣстоименіями и указаніе, вмѣсто какихъ именъ они употреблены.

Для чего служатъ мѣстоименія? Укажите мѣстоименія въ данной статьѣ! Написать примѣры съ мѣстоименіями. Мѣстоименія подчеркнуть.

К. Ельницкій.

* * *

*) Чтобы объяснить личное мѣстоименіе, учитель заставляетъ учениковъ составить о какомъ-нибудь предметѣ два предложенія, отвѣчающія на данные учителемъ вопросы, напр., 1) „Что такое лошадь? 2) Что дѣлаетъ лошадь?“ Ученики диктуютъ эти предложенія учителю, который записываетъ ихъ на классной доскѣ. Затѣмъ обращается вниманіе дѣтей на то обстоятельство, что подлежащее въ обоихъ предложеніяхъ одно и то же, а потому одно и то же слово (лошадь) повторяется два раза; что нельзя ли замѣнить его другимъ какимъ-нибудь словомъ, которое показывало бы, однако, ясно, что рѣчь идетъ именно о лошади, а не о какомъ-нибудь другомъ предметѣ. Ученики, привыкшіе въ своей разговорной рѣчи употреблять личное мѣстоименіе 3-го лица, безъ труда догадываются, что слово „лошадь можно замѣнить словомъ *она*. Тотъ же пріемъ употребляется и для выясненія мѣстоименія 3-го лица мужескаго и средняго родовъ. Что касается до мѣстоименій 1-го и 2-го лица, то съ ними дѣти знакомятся такимъ образомъ: учитель беретъ, положимъ, слово „сижу“, пишетъ его на доскѣ и спрашиваетъ, о комъ это говорится? Дѣти понимаютъ, что рѣчь идетъ о томъ, кто говоритъ. Учитель заставляетъ ихъ написать къ данному сказуемому подлежащее, которымъ можетъ быть только личное мѣстоименіе *я*. Послѣ того, учитель пишетъ слово „сидимъ“,—и ученики опредѣляютъ подлежащее постановкою передъ даннымъ сказуемымъ мѣстоименія *мы*. Такимъ же образомъ объясняется и мѣстоименіе личное 2-го лица (ты, вы). Мѣстоименія притяжательныя, указательныя, относительныя, возвратныя, опредѣлительныя и неопредѣленныя, конечно, безъ обозначенія этихъ терминовъ, выставляются дѣтьми въ другихъ предложеніяхъ—на соотвѣтствующіе вопросы учителя, который, посредствомъ замѣны именъ существительныхъ мѣстоименіями, объясняетъ учащимся и самую роль этой части рѣчи среди остальныхъ.

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

Задачи.

1. Поставить соотвѣтствующіе вопросы надъ каждымъ изъ данныхъ мѣстоименій.

2. Выписать мѣстоименія изъ данной статьи или отрывка, съ обозначеніемъ вопросовъ.

3. Составить одно предложеніе, краткое или распространенное, въ которомъ подлежащимъ было бы мѣстоименіе, показывающее, что рѣчь идетъ о томъ лицѣ, которому говорятъ, а сказуемымъ—имя существительное.

4. Составить предложеніе, въ которомъ были бы слѣдующія слова: мѣстоименіе (1-го лица), глаголъ, объяснительное слово, выраженное именемъ существительнымъ, и къ нему другое объяснительное слово, выраженное мѣстоименіемъ, отвѣчающимъ на вопросъ *чей* или *чья*, или *чье*.

П. Солонина.

Понятіе о лицахъ и числахъ.

Учитель. Составьте одно предложеніе о самомъ себѣ. Составьте другое предложеніе, которое показывало бы, что рѣчь идетъ о томъ, къ кому вы обращаетесь съ своими словами. Составьте третье предложеніе о какомъ-нибудь изъ товарищей. (Записываетъ ихъ на доскѣ). О комъ говорится въ первомъ, во второмъ и въ третьемъ предложеніяхъ?

Отвѣтъ. Въ первомъ предложеніи рѣчь идетъ о томъ, *кто* говоритъ, во 2-мъ—о томъ, *кому* говоритъ, а въ 3-мъ—о комъ-нибудь *третьемъ*.

Учитель опредѣляетъ лица и потомъ заставляетъ передѣлать подлежащія всѣхъ трехъ предложеній, чтобы видно было, что рѣчь идетъ не объ одномъ, а о нѣсколькихъ предметахъ; такимъ образомъ дѣти получаютъ понятіе и о числахъ: единственномъ и множественномъ. Тутъ же сообщается и правило правописанія глаголовъ въ прош. времени, въ корнѣ которыхъ есть буква *ъ*.

Задачи.

1. Составьте предложенія, подлежащія которыхъ были бы выражены мѣстоименіями 1-го, 2-го и 3-го лица, въ единственномъ и во множественномъ числѣ.

2. Составьте предложенія по слѣдующимъ вопросамъ:

Какіе? Кто? Что дѣлаютъ? Чью?
Объясн. слово. Подлежащее. Сказуемое. Объясн. слово.
Которую? Кого?
Объяснит. слово. Объяснит. слово;—

опредѣлите, къ какому разряду относится каждое слово въ предложеніи и въ какомъ числѣ оно поставлено.

3. Выразите данные глаголы: въ 3-мъ лицѣ множественнаго числа прошедшаго времени, во 2-мъ лицѣ единственнаго числа и пр.

4. Выпишите глаголы съ окончаніемъ *ть* и выразите ихъ въ прошедшемъ времени.

П. Солонина.

Ознакомленіе учениковъ съ временами глаголовъ.

*) „Вотъ мимо нашей школы *ѣдетъ* крестьянинъ“. Когда онъ ѣдетъ?—Теперь, въ настоящее время.

„Вчера мимо нашей школы *проѣхала* карета“. Что, карета теперь ѣдетъ? Значитъ, прошло то время, когда карета ѣхала?

„Завтра я *поѣду* на охоту“. Когда я поѣду? Что, это время наступило уже?

Въ первомъ примѣрѣ дѣйствіе совершается *теперь, въ настоящее время;* во второмъ примѣрѣ уже *прошло то время*, въ которое дѣйствіе совершалось (дѣйствіе совершалось въ прошедшее время), а въ третьемъ примѣрѣ дѣйствіе еще *совершится* (въ будущее время).

Теперь мы что дѣлаемъ?—Учимся. (Записывается). А вчера что дѣлали?—Учились. (Записывается). А завтра что будемъ дѣлать въ этотъ же часъ?—Будемъ учиться. (Записывается). Прочитайте, что написано, и скажите, которое слово показываетъ, что дѣйствіе совершается въ настоящее время, которое означаетъ, что дѣйствіе совершалось въ прошедшее время, и которое показываетъ, что дѣйствіе совершится въ будущее время.

Скажите теперь сами глаголъ, чтобы онъ означалъ дѣйствіе, уже прошедшее. Скажите глаголъ, чтобы онъ означалъ дѣйствіе, совершающееся теперь, въ настоящее время. Скажите глаголъ, чтобы онъ означалъ будущее время. (Если ученики ошибаются, говоря, напр., „я читаю“, когда требуется сказать глаголъ въ

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

прошедшемъ времени, то слѣдуетъ только навести ихъ на сознаніе своей ошибки. Можно спросить хоть такъ: А развѣ можно сказать: „я вчера читаю?“).

Скажите одинъ и тотъ же глаголъ, чтобы онъ означалъ настоящее, прошедшее и будущее время.

Значитъ, въ скольких временахъ можетъ быть употребленъ глаголъ? Въ какихъ? Что показываетъ настоящее время? Что показываетъ прошедшее время? Что показываетъ будущее время?

Въ данныхъ примѣрахъ передѣлать глаголы сначала изъ настоящаго времени въ прошедшее, а потомъ въ будущее. Передѣлать въ данной статьѣ глаголы изъ прошедшаго въ будущее время. Выразить данные глаголы во всѣхъ трехъ временахъ.

Правописаніе окончанія *лъ* въ прошедшемъ времени.

(Послѣ ознакомленія съ лицами глаголовъ, ученики могутъ спрягать глаголы, т. е. измѣнять ихъ по временамъ и лицамъ въ единственномъ и множественномъ числѣ).

К. Ельницкій.

Ознакомленіе учениковъ съ залогами глаголовъ.

*) Понятіе о залогахъ представляетъ едва ли не самую трудную часть всей начальной грамматики. 11 и 12-лѣтнія дѣти едва ли въ состояніи постигнуть тѣ *внутреннія* признаки, которые кладутся въ основаніе дѣленія глаголовъ по залогамъ; такъ, напр., они не понимаютъ ни свойствъ дѣйствительнаго залога, означающаго дѣйствіе, переходящее отъ одного предмета на другой, ни свойствъ средняго, страдательнаго и общаго залоговъ; одни только возвратный и взаимный залоги могутъ быть совершенно точно и ясно поняты ими. Вотъ почему, при ознакомленіи дѣтей элементарной школы съ залогами, довольствуются обыкновенно тѣмъ, что сообщаютъ имъ лишь *внѣшніе* признаки каждаго изъ залоговъ, а именно: что глаголы дѣйствительнаго залога требуютъ послѣ себя винительнаго падежа; что глаголы возвратнаго залога происходятъ отъ дѣйствительнаго чрезъ прибавленіе къ нимъ послѣднимъ возвратнаго мѣстоименія *себя* или *ся*; что глаголы взаимнаго залога требуютъ послѣ себя вопроса *съ кѣмъ* или *съ чѣмъ*, и т. д.

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

Мы попытаемся, однако, указать на пріемы, при помощи которыхъ можно научить дѣтей различать залоги не только по внѣшнимъ, но и по внутреннимъ ихъ признакамъ.

Учитель беретъ какой-нибудь глаголъ дѣйствительнаго залога, напр., *мучитъ*, а ученики составляютъ предложеніе, въ которомъ сказуемымъ является этотъ самый глаголъ (въ настоящемъ, прошедшемъ или будущемъ времени—безразлично), положимъ такое: *Хозяинъ мучитъ свою лошадь.*

Вопросы учителя. Гдѣ подлежащее этого предложенія и гдѣ сказуемое? Укажите на второстепенные члены предложенія и объясните, къ какому изъ главныхъ членовъ они относятся. Какою частью рѣчи выражено здѣсь сказуемое? Что означаетъ этотъ глаголъ? Да, этотъ глаголъ означаетъ дѣйствіе предмета. Какой же предметъ здѣсь дѣйствуетъ, лошадь или хозяинъ? На какой же предметъ здѣсь обращено его дѣйствіе? Учитель потомъ заставляетъ передѣлать предложеніе такимъ образомъ, чтобы дѣйствующимъ предметомъ, а, слѣдовательно, и подлежащимъ, было не слово „хозяинъ“, а слово „лошадь“. Ученики составляютъ предложеніе: *Лошадь мучитъ своего хозяина.*

Учитель. Гдѣ въ этомъ предложеніи дѣйствующій предметъ? На кого обращено или на кого переходитъ это дѣйствіе? На какой вопросъ поставлено въ первомъ предложеніи слово „лошадь“, а во второмъ слово „хозяина?“ Въ какомъ падежѣ поставлены оба эти слова? Учитель объясняетъ, что глаголы, показывающіе дѣйствіе предмета, переходящее на другой, называются глаголами залога *дѣйствительнаго.* Они послѣ себя требуютъ вопросовъ винительнаго падежа.

Для объясненія *возвратнаго* залога учитель употребляетъ глаголъ дѣйствительнаго залога,—положимъ, глаголъ „бить“—и приставляетъ къ нему сокращенное возвратное мѣстоименіе (ся). Посредствомъ вопросовъ, учитель доводитъ дѣтей до уразумѣнія, что здѣсь дѣйствіе обращено не на другой какой-либо предметъ, а на самый предметъ дѣйствующій. (Птичка въ клѣткѣ бьется, т. е. бьетъ себя. Я моюсь, т. е. мою себя. Дитя одѣвается, т. е. одѣваетъ себя, и проч.).

Глаголы *взаимнаго* залога могутъ быть объяснены на глаголахъ дѣйствительнаго же залога, съ прибавкою мѣстоименія *ся*, показывающихъ взаимность дѣйствія, когда два или нѣсколько предметовъ

оказываютъ одно и то же дѣйствіе другъ на друга *взаимно*. Для примѣра могутъ быть взяты глаголы: *драть* (дѣйствит. зал.), *драться* (взаимнаго залога), *бороть* (дѣйствит.), *бороться* (взаимнаго зал.), *цѣловаться*, *обниматься*, *схватиться*, *мѣняться*, *считаться*, *торговаться* и многіе другіе.

Чтобы уяснить понятіе о *страдательномъ* залогѣ, учитель обращается опять-таки къ дѣйствительному залогу и заставляетъ учащихся составить предложеніе съ глаголомъ этого залога. Составится, напримѣръ, предложеніе: *Дѣти любятъ мать*. Разобравъ его съ учениками по частямъ предложенія и частямъ рѣчи, учитель заставляетъ передѣлать такимъ образомъ, чтобы объяснительное слово „мать“ сдѣлалось подлежащимъ, а подлежащее „дѣти“—объяснительнымъ словомъ, но такъ, чтобы смыслъ предложенія отъ этого нисколько не измѣнился.

Если учащіеся не догадаются, въ чемъ дѣло, и не передѣлаютъ сказуемаго въ страдательную форму, что весьма вѣроятно, такъ-какъ дѣти въ своей разговорной рѣчи очень рѣдко употребляютъ эту форму глагола, то учителю придется сдѣлать это самому. Передѣлавъ предложеніе „Дѣти любятъ мать“ въ страдательную форму—„Мать *любима* дѣтьми“, учитель заставитъ сравнить эти предложенія сначала по содержанію, а потомъ по формѣ,—и укажетъ на различіе залога дѣйствительнаго (дѣти *любятъ* (кого?) мать)—отъ страдательнаго (Мать *любима* (кѣмъ?) дѣтьми). Здѣсь же кстати онъ обратитъ вниманіе учениковъ на сказуемое страдательнаго залога, которымъ является уже знакомая имъ отчасти форма—причастіе настоящаго времени, но страдательнаго залога, объяснитъ происхожденіе страдательныхъ причастій настоящаго и прошедшаго временъ и заставитъ проспрягать ихъ во всѣхъ временахъ при помощи вспомогательныхъ глаголовъ *быть* или *стать*.

Къ глаголамъ *средняго* залога могутъ быть причислены всѣ глаголы, которыхъ нельзя причислить ни къ одному изъ предыдущихъ разрядовъ.

Задачи.

1. Изъ данной статьи выписать глаголы и опредѣлить, къ какому залогу и виду каждый изъ нихъ относится.

2. Данные глаголы выразить во всѣхъ видахъ и въ возможныхъ

залогахъ. Произвести причастія дѣйствительныя и страдательныя настоящаго и прошедшаго времени.

3. Передѣлать данныя предложенія изъ дѣйствительныхъ въ страдательныя.

4. Разобрать данный текстъ въ примѣрахъ пройденнаго.

П. Солонина.

***

*) Учитель предварительно наводитъ учениковъ на различеніе глаголовъ *переходящихъ* и *непереходящихъ*.

Пишется на доскѣ хоть такой примѣръ: мальчикъ *ударилъ* кошку. Гдѣ подлежащее въ этомъ примѣрѣ? — сказуемое? Что мальчикъ сдѣлалъ? На кого перешло его дѣйствіе? Итакъ, глаголъ „ударилъ“ въ этомъ примѣрѣ показываетъ, что̀ мальчикъ сдѣлалъ. Дѣйствіе мальчика перешло на кошку.

Сапожникъ *шьетъ* сапоги. Кто тутъ дѣйствуетъ? Есть предметъ, на который переходитъ дѣйствіе сапожника? (Есть, сапоги).

Коля *моется* (моетъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого же переходитъ его дѣйствіе? Коля загрязнился и теперь моется (моетъ себя), чтобы быть чистымъ. Значитъ, тутъ Коля дѣйствуетъ, и дѣйствіе переходитъ на него же.

Ну, а въ примѣрѣ: Человѣкъ *живетъ*—гдѣ глаголъ? Про кого здѣсь говорится „живетъ?“ (Про человѣка). Есть ли тутъ предметъ, на который переходитъ дѣйствіе (состояніе), выраженное глаголомъ?—Нѣтъ.

Цвѣты *цвѣтутъ*. Про что говорится? На какой же предметъ переходитъ дѣйствіе (состояніе) сказуемаго?—Такого предмета нѣтъ.

Еще разбираются примѣры.

Значитъ, дѣйствіе, выражаемое одними глаголами, переходитъ на какой-нибудь предметъ, а дѣйствіе (или состояніе), выражаемое другими глаголами, ни на кого и ни на что не переходитъ.

Я буду говорить глаголы въ примѣрахъ, а вы говорите: переходитъ дѣйствіе на кого-нибудь или на что-нибудь, или не переходитъ.

---

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

Лиса задавила курицу. Мужикъ срубилъ дерево. Женщина чешетъ дѣвочку. Ученикъ умывается (умываетъ себя). Люди спятъ. Мѣсяцъ свѣтитъ. Дерево растетъ медленно. Вода замерзаетъ. Полканъ съ Барбосомъ грызутся. Персы разбиты греками...

Если въ такихъ примѣрахъ, какъ два послѣдніе, ученики затрудняются сказать—переходящій глаголъ или нѣтъ, учителю слѣдуетъ только удачными вопросами навести ихъ на правильный отвѣтъ. Такъ, въ примѣрѣ: Персы разбиты греками,—можно поставить такіе вопросы: кто кого разбилъ? Значитъ, на кого перешло дѣйствіе грековъ?

Тѣ глаголы, дѣйствіе которыхъ переходитъ на кого-нибудь или на что-нибудь (хотя бы и на само дѣйствующее лицо), можно назвать *переходящими*, а глаголы, дѣйствіе или состояніе которыхъ не переходитъ на какое-нибудь лицо,—можно назвать не *переходящими* глаголами.

Какъ же можно раздѣлить всѣ глаголы?

— На переходящіе и не переходящіе.

Замѣтьте, что переходящіе глаголы называются глаголами *средняго залога*. (Названіе пишется на доскѣ).

Скажите примѣръ съ глаголомъ средняго залога! Какого залога глаголы въ примѣрахъ... (говорятся предложенія съ глаголами средняго залога).

Глаголы переходящіе дѣлятся (по залогамъ) такъ:

а) Кошка *поймала* мышку. Гдѣ тутъ глаголъ? Кто тутъ дѣйствуетъ? А на кого перешло дѣйствіе кошки (подлежащаго?) Значитъ, тутъ кошка дѣйствовала, и дѣйствіе ея перешло на другой предметъ (мышку).

Какой вопросъ можно поставить послѣ глагола „поймала“, чтобы пришлось отвѣтить словомъ „мышку?“—Кого?—А какой падежъ слово „мышку?“.

Булочникъ *печетъ* булки. Кто тутъ дѣйствуетъ? На что переходитъ дѣйствіе булочника? Какой вопросъ можно поставить послѣ глагола „печетъ“, чтобы отвѣтить словомъ „булки?“.

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ глаголы выражаютъ дѣйствіе, и *дѣйствіе это переходитъ на другой предметъ*. Послѣ такихъ глаголовъ ставится вопросъ винительнаго падежа (кого? что?), на который и отвѣчаетъ предметъ или лицо, на которое переходитъ

дѣйствіе. Такіе переходящіе глаголы относятся къ *дѣйствительному залогу*. (Названіе записывается).

Какіе же глаголы относятся къ дѣйствительному залогу? Скажите примѣры съ глаголами дѣйствительнаго залога!

б) Коля умывается (умываетъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? Кого же онъ моетъ? Значитъ, на кого переходитъ дѣйствіе?

Мальчикъ *чистится* (чиститъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого переходитъ дѣйствіе?

Какъ слѣдовало бы сказать, если бы нужно было назвать предметъ, на который переходитъ дѣйствіе?—Мальчикъ чиститъ мальчика (себя, ся). Въ нашемъ примѣрѣ, вмѣсто слова „мальчика“, какое слово стоитъ? „Себя“—во что сократилось.

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ дѣйствіе лица переходитъ на само же дѣйствующее лицо. Послѣ глаголовъ стоитъ „себя“, сокращающееся въ „ся“. Такіе глаголы называются глаголами *возвратнаго* залога, потому что дѣйствіе, такъ сказать, возвращается на дѣйствователя. (Названіе—*возвратный залогъ*—записывается).

Приведите примѣры возвратныхъ залоговъ.

Какіе же залоги называются *возвратными?*

в) Петя съ Колей *дерутся*. Кто тутъ кого бьетъ? Петя бьетъ Колю, а Коля — Петю. Сколько, значитъ, здѣсь дѣйствующихъ лицъ? Дѣйствіе перваго на кого переходитъ? А дѣйствіе второго? Одинаковое ли дѣйствіе они совершаютъ?

Значитъ, здѣсь дѣйствіе совершается между двумя лицами, изъ которыхъ дѣйствіе одного переходитъ на другого, и *такое же* дѣйствіе другого переходитъ на перваго. Дѣйствующія лица взаимно дѣйствуютъ другъ на друга.

Такіе глаголы относятся къ *взаимному залогу*. (Записывается).

Какіе же залоги называются взаимными? Дайте примѣры взаимныхъ залоговъ.

г) Голубь *заклеванъ* ястребомъ. Воспитанникъ *наказанъ* воспитателемъ. Гдѣ подлежащія въ этихъ примѣрахъ?—Голубь,—воспитанникъ.—Гдѣ глаголы въ этихъ примѣрахъ?—Заклеванъ,—наказанъ.—Эти глаголы показываютъ дѣйствіе подлежащаго? (Наводящій вопросъ: Кто кого заклевалъ? Кто кого наказалъ?)—Значитъ, подлежащее само тутъ дѣйствуетъ или на него переходитъ дѣйствіе другого предмета? — Въ какихъ падежахъ поставлены предметы, отъ которыхъ переходитъ дѣйствіе на подлежащее?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ на подлежащее переходитъ дѣйствіе отъ другого предмета (отъ объяснительнаго слова, отвѣчающаго на вопросъ: кѣмъ? чѣмъ?) Подлежащее испытываетъ (претерпѣваетъ) дѣйствіе посторонняго предмета. Такіе глаголы относятся къ *страдательному залогу.* (Записывается). Какіе залоги называются страдательными?

Ребенокъ *носится* своей няней. Разсказъ *изложенъ* ученикомъ.—Книга *принесена* учителемъ. Солнце *закрывается* передовымъ облакомъ.—Какого залога глаголы въ приведенныхъ примѣрахъ?—Почему?

Приведите сами примѣры страдательныхъ залоговъ.

Сколько залоговъ различается въ переходящихъ глаголахъ и какіе? *).

Сколько всѣхъ залоговъ? Перечисленіе залоговъ и опредѣленіе каждаго изъ нихъ. Примѣры.

Предлагаются ученикамъ глаголы различныхъ залоговъ, и они опредѣляютъ, къ какому залогу каждый глаголъ относится.

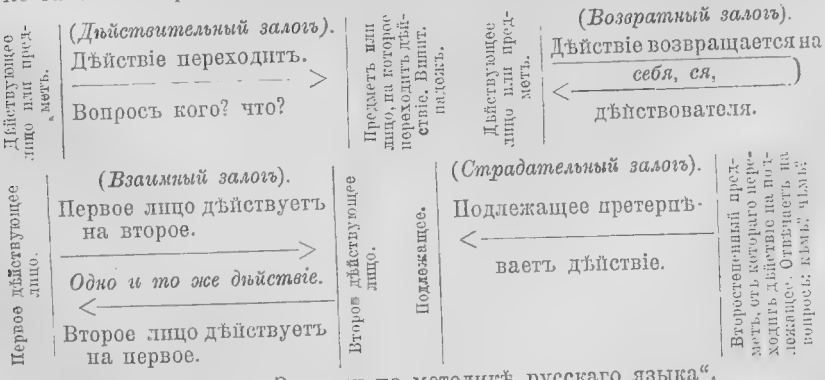
К. Ельницкій.

О видахъ глаголовъ.

**) Различіе въ видахъ глаголовъ всего удобнѣе выяснить на примѣрѣ одного глагола, взятаго въ различныхъ отношеніяхъ къ продолжительности дѣйствія,—напримѣръ, такимъ образомъ:

---

*) Для наглядности учитель можетъ представить графически различіе залоговъ переходящихъ.



**) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

Учитель выставляетъ на доскѣ три предложенія:

1-е. Я читалъ эту книгу.

2-е. Я *про*читалъ эту книгу.

3-е. Я прочит*ывалъ* эту книгу.

И спрашиваетъ, одинъ ли смыслъ заключается во всѣхъ этихъ предложеніяхъ, и если нѣтъ, то какая разница между первымъ и вторымъ, вторымъ и третьимъ, третьимъ и первымъ предложеніями? Можно ли заключить изъ перваго предложенія, что книжка мною уже прочитана? Видно ли это изъ второго предложенія? Какая же, слѣдовательно, разница въ смыслѣ двухъ этихъ предложеній? (Ученики объясняютъ, что первое предложеніе показываетъ дѣйствіе неоконченное, потому что, собственно говоря, неизвѣстно, прочитана ли мною книга или нѣтъ, тогда какъ изъ второго предложенія видно, что дѣйствіе уже окончилось, совершилось).

Учитель заявляетъ, что если глаголъ показываетъ дѣйствіе неоконченное, которое еще не совершилось окончательно, или о которомъ неизвѣстно, совершилось ли оно или нѣтъ, то онъ называется глаголомъ вида *несовершеннаго*; наоборотъ, глаголъ *совершеннаго вида* показываетъ дѣйствіе совершившееся, или оконченное. Приводятся примѣры на оба вида.

Послѣ этого, сравнивается второе предложеніе съ третьимъ и выводится заключеніе, что въ третьемъ предложеніи говорится о дѣйствіи, повторенномъ нѣсколько разъ; поэтому такой видъ глагола называется *многократнымъ*, т. е. совершеннымъ много разъ. Тутъ же кстати можно объяснить и однократный видъ, взявъ для этого предложеніе съ тѣмъ же сказуемымъ, именно: Я *прочелъ* эту книгу. Въ заключеніе учитель задаетъ проспрягать нѣсколько глаголовъ, взятыхъ во всѣхъ видахъ; при чемъ дѣти убѣждаются, что глаголы совершеннаго и однократнаго видовъ не имѣютъ настоящаго времени и имѣютъ будущее простое, глаголы несовершеннаго вида спрягаются во всѣхъ временахъ, а глаголы вида многократнаго употребляются большею частію въ одномъ только прошедшемъ времени.

Задачи.

1. Выбрать изъ даннаго текста глаголы всѣхъ видовъ и проспрягать ихъ въ тѣхъ временахъ, въ какихъ это возможно.

2. Данные учителемъ глаголы поставить въ различныхъ видахъ и указать особенности въ правописаніи глаголовъ всѣхъ видовъ.

3. Разобрать данное мѣсто въ предѣлахъ пройденнаго.

П. Солонина.

*) Проработка о наклоненіяхъ глаголовъ (повелительное, изъявительное и неопредѣленное) и правописаніе окончаній повелительнаго и неопредѣленнаго наклоненій.

Можно начать съ выясненія значенія повелительнаго наклоненія, такъ какъ пониманіе его болѣе другихъ доступно ученикамъ.

а) „*Спрячьте* все со столовъ и *сядьте* прямо!“ Что я вамъ велѣлъ? Гдѣ въ сказанномъ мною повелѣніи глаголы?“—*Спрячьте*, *сядьте*.

Такъ какъ они показываютъ повелѣніе, то потому и говорятъ, что они стоятъ въ *повелительномъ наклоненіи*.

„*Напиши* примѣръ на доскѣ! *Прочитай* написанный примѣръ! *Снимите* со стола руки!“ Гдѣ тутъ глаголы? Что они выражаютъ? Въ какомъ наклоненіи поставлены глаголы: *напиши*, *прочитай*, *снимите*.

Придумайте теперь сами фразу, въ которой глаголъ означалъ бы какое-нибудь повелѣніе, т. е. чтобы стоялъ въ повелительномъ наклоненіи! Ученики говорятъ.

Пусти бѣдную птичку! (приказалъ отецъ своему сыну). Гдѣ тутъ глаголъ? Что онъ означаетъ? Въ какомъ онъ, значитъ, наклоненіи стоитъ?

А вы обращаетесь къ своему отцу съ просьбой: *Пусти* насъ, папаша, гулять. Тутъ слово „пусти“ тоже означаетъ приказаніе?—Нѣтъ, оно означаетъ просьбу: мы такъ просимъ.

Слово „пусти“ стоитъ въ повелительномъ наклоненіи. Значитъ, повелительное наклоненіе, кромѣ приказанія, что еще означаетъ?—Просьбу.

Мамаша, *купи* мнѣ книжку. *Разскажи* мнѣ урокъ! (попросилъ ученикъ своего товарища). Гдѣ тутъ глаголъ? Что они выражаютъ и въ какомъ они стоятъ наклоненіи?

Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненіи, чтобы онъ

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

означалъ приказаніе! Ученики говорятъ. — Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненіи, чтобы онъ означалъ просьбу!

Что же означаетъ повелительное наклоненіе?

Спрячь! сядь! Какое же тутъ наклоненіе? А какое число? Къ одному лицу я обращаюсь или ко многимъ? А лицо какое (ты спрячь!)? На что оканчивается?—На *ъ*.

Молчи! приказалъ учитель. Какое наклоненіе? Какое лицо? число? На что оканчивается?—*и*.

Уважай старшихъ! Гдѣ тутъ глаголъ? Въ какомъ наклоненіи онъ поставленъ? Какое лицо? Число? На что оканчивается?—*й*.

На какія же буквы оканчивается повелительное наклоненіе во 2-мъ лицѣ единственнаго числа?—*ъ*, *и*, *й*.

Замѣтьте, что если повелительное наклоненіе оканчивается на *ъ*, то пишется мягкій знакъ. Примѣры.

Достань тетрадь! „*Достань*“ — какое лицо и число? А какъ сказать во множественномъ числѣ?—Вы *достаньте!* Напишите на доскѣ: *достаньте*.

Идетъ образованіе и писаніе другихъ примѣровъ повелительнаго наклоненія второго лица множественнаго числа.

Замѣтьте, что для образованія множественнаго числа второго лица повелительнаго наклоненія прибавляется только *те* къ единственному числу того же лица и наклоненія. Мягкій знакъ, если онъ былъ въ единственномъ числѣ, удерживается и во множественномъ передъ—*те*.

Закрѣпленіе правила практическими упражненіями: диктовкой и образованіемъ множественнаго числа повелительнаго наклоненія изъ единственнаго числа того же наклоненія (писаніе).

б) Травка *зеленѣетъ*, солнышко *блеститъ*. Гдѣ тутъ глаголы? Какое время и лицо: *зеленѣетъ*, *блеститъ?* А какъ сказать въ прошедшемъ времени? Будущее того же лица? Выражаютъ ли глаголы: *зеленѣетъ*, *блеститъ*—повелѣніе?

Если глаголъ означаетъ время, лицо и число, не выражая повелѣнія, то онъ стоитъ въ *изъявительномъ* наклоненіи.

Я *собираю* грибы; мальчикъ *нарвалъ* цвѣтовъ. Гдѣ тутъ глаголы? Какого они времени?—лица?—числа? А какого наклоненія? Проспрягайте эти глаголы. Значитъ, по какимъ временамъ, лицамъ и числамъ можетъ измѣняться глаголъ въ изъявительномъ наклоненіи? Скажите сами примѣры, гдѣ глаголы стояли бы въ изъявительномъ наклоненіи.

в) Бѣгать, лазить, нести, говорить, купаться, стеречь.

Къ какому разряду словъ относятся эти слова?—Къ глаголу. А какое время, лицо, число обозначаютъ эти глаголы?—Не обозначается. А выражается ли этими словами приказаніе или повелѣніе?

Если глаголъ не показываетъ ни времени, ни лица, ни числа и не выражаетъ просьбы или повелѣнія, то онъ стоитъ въ *неопредѣленномъ* наклоненіи.

Подчеркнемъ окончаніе въ нашихъ примѣрахъ. Посмотрите, на какія буквы оканчивается неопредѣленное наклоненіе. Окончанія выписываются.

Купаться, учиться—какое наклоненіе? Замѣтьте, что передъ *ся* въ неопредѣленномъ наклоненіи нужно писать *ъ*, если не стоитъ—*и*.

Мальчикъ *учится*. Здѣсь какое наклоненіе? Передъ *ся* тутъ нужно поставить мягкій знакъ?

Мальчикъ хочетъ *учиться*. Здѣсь—*учиться*—какое наклоненіе? Нужно поставить передъ *ся* мягкій знакъ? На какой вопросъ отвѣчаетъ слово *учиться?*

И такъ, сколько вы узнали наклоненій и какія? Что показываетъ повелительное наклоненіе? Что означаетъ изъявительное наклоненіе? Какое наклоненіе называется неопредѣленнымъ?

Устныя и письменныя упражненія могутъ быть слѣдующія: *а*) данные глаголы поставить въ изъявительномъ и повелительномъ наклоненіи; *б*) глаголы въ предложенныхъ фразахъ передѣлать изъ изъявительнаго въ повелительное наклоненіе; *в*) выписать изъ указанной статьи глаголы въ неопредѣленномъ наклоненіи и подчеркнуть окончаніе; *г*) диктантъ, въ которомъ встрѣчаются глаголы въ различныхъ наклоненіяхъ и другъ.

К. Ельницкій.

*) О формахъ и свойствахъ глаголовъ.

Преподаватель. Какой разрядъ словъ (часть рѣчи) чаще всего вы встрѣчали сказуемымъ?—*Ученики.* Глаголъ. *Пр.* Но всегда ли глаголъ бываетъ въ предложеніи *только сказуемымъ?*—*Уч.* (Молчатъ). *Пр.* Напишите два слѣдующія предложенія: я хочу *объяснить*. *Учиться* полезно. Разберите ихъ. (Ученики разбираютъ). *Пр.* Итакъ,

*) М. Николенко. „Пособіе для практическихъ занятій при первоначальномъ изученіи русскаго языка“.

чѣмъ же еще глаголъ бываетъ въ предложеніи?—*Уч.* Дополненіемъ и подлежащимъ. *Пр.* А какой разрядъ словъ обыкновенно бываетъ подлежащимъ и дополненіемъ?—*Уч.* Имя существит-ое. *Пр.* Эта форма, въ которой глаголъ бываетъ дополненіемъ или подлежащимъ, называется *неопредѣленною существит-ою* и кончается на *ть* или *ти* (писать, идти). Скажите же слѣдующіе глаголы въ неопредѣленной формѣ: видѣлъ, ходилъ, читаю, писалъ, смотрѣлъ, гляжу, сидѣлъ. (Ученики говорятъ). *Пр.* Скажите нѣсколько глаголовъ въ неопредѣленной формѣ. (Ученики говорятъ). *Пр.* А какъ вы скажете въ неопредѣленной формѣ глаголы: *легъ* и *текъ?*—*Уч.* (послѣ молчанія). *Лечь, течь. Пр.* Откуда же тутъ явилось *ч?*—*Уч.* (молчатъ). *Пр.* Если корень глагола кончается на *г* или *к*, то эти буквы съ буквою *т* сливаются въ *ч* (мог + *ть* = мочь, пек + *ть* — печь, влек + *ть* = влечь). Какая же это была форма глагола?—*Уч. Неопредѣленная—существительная.*

Пр. Пишите слѣдующія предложенія: Братъ пиш*етъ*. Ты дума*ешь*. Ученики записыва*ютъ*. Мы говори*мъ*. Вы слуша*ете*. Я объясн*ю*. (Ученики записали). Замѣтьте окончанія глаголовъ въ этихъ предложеніяхъ; подчеркните эти окончанія; назовите ихъ. (Ученики исполняютъ). Что выражается этими окончаніями? (Ученики молчатъ). Можно ли сказать: я объясня*ешь*, ученики записыва*ешь*, ты дума*етъ?*—*Уч.* Нѣтъ, нельзя. *Пр.* Почему-же? (Ученики молчатъ). *Пр.* Скажите какой-нибудь глаголъ съ окончаніемъ хоть *шь*. (Ученики называютъ). Придайте къ нему какое-нибудь мѣстоим. личное? (Ученики придаютъ *ты*). *Пр.* Почему вы придали мѣстоименіе 2-го лица, а не 1-го и 3-го? — *Уч.* Другое не идетъ, неловко сказать. *Пр.* Хорошо. Придайте къ глаголу *ходятъ* мѣстоименіе личное?—*Уч. Они* ходятъ. *Пр.* Почему вы придали это мѣстоименіе, а не другого лица и не въ единственномъ числѣ?—*Уч.* Тоже нельзя, неловко. *Пр.* Итакъ, всмотритесь въ эти предложенія, которыя у васъ записаны; неужели и теперь вы не скажете, что выражается окончаніями глаголовъ?—*Уч.* Лицо, число. *Пр.* Такъ именно *лицо* и *число*. Для каждаго лица въ обоихъ числахъ глаголъ принимаетъ особое окончаніе, а именно (смотрите на предложенія): въ единственномъ числѣ для 1-го лица *у*, *ю*; для 2-го *шь*; для 3-го *етъ, итъ;* во множественномъ числѣ для 1-го *мъ*, для 2-го *те*, для 3-го *атъ*, *ятъ*, *утъ*, *ютъ*. А родъ выражается ли этими окончаніями?—*Уч.* (молчатъ). *Пр.* Придайте глаголъ *бѣжитъ* или

бѣжишь къ именамъ: братъ, сестра, дитя.—*Уч.* (придаютъ). *Пр.* Измѣняется ли окончаніе для рода?—*Уч.*—Нѣтъ. *Пр.* Слѣдовательно, родъ этими окончаніями не обозначается, а только лицо и число. Нетрудно вамъ теперь понять, почему эта форма глагола называется личною, опредѣленною. Потому что въ этой формѣ глаголъ имѣетъ опредѣленное окончаніе для каждаго лица въ обоихъ числахъ. Въ этой формѣ глаголъ бываетъ только сказуемымъ, если нужно выразить *настоящее или будущее время*; напр., *я пойду* — какое время?—*Уч.* Будущее. *Пр. Я говорю*—какое время?—*Уч.* Настоящее. *Пр. Вы думаете*—какое время?—*Уч.* Настоящее. *Пр. Мы скажемъ*—какое время?—*Уч.* Будущее (нѣсколько еще примѣровъ). *Пр.* Хорошо. А какъ вы скажете будущее время отъ глагола *ходить?*—*Уч.* Онъ *ходитъ*. *Пр.* Подумайте, развѣ это будущее время? скажите 1-ое лицо.—*Уч.* Я *хожу*. *Пр.* Какое же время? *Уч.* Настоящее. *Пр.* Ну, а будущее?—*Уч.* Нельзя (или молчатъ). *Пр.* Можно, только съ помощію другого глагола *быть*: я *буду ходить*, онъ *будетъ ходить*. Точно также придется выразить будущее время и въ глаголахъ: *сидѣть*, *читать*, *видѣть*, *писать*, *водить*. Скажите ихъ въ будущемъ времени? (Уч. говорятъ). *Пр.* Теперь скажите глаголъ *сдвинуть* въ настоящемъ времени?—*Уч. Сдвину*. *Пр.* Развѣ это настоящее время, подумайте: сдвину?—*Уч.* Нѣтъ, будущее. *Пр.* А какъ-же настоящее время?—*Уч.* (подумавъ). Тоже нельзя. *Пр.* Именно такъ. Вотъ вамъ еще нѣсколько такихъ глаголовъ: *сѣсть*, *взять*, *толкнуть*, *лечь* и т. д. Итакъ, вы видѣли, что одни глаголы имѣютъ *настоящее время и будущее* (сложное) *съ помощью глагола быть*, а другіе одно *будущее* (простое) и вовсе не имѣютъ настоящаго времени. Такое свойство глаголовъ называется *видомъ*. Виды бываютъ *несовершенный*, если личною формою выражается настоящее время, и *совершенный*, если личною формою выражается будущее время. Вотъ нѣсколько примѣровъ: *кончу*, *кончаю* (эти два разные глаголы: отъ 1-го неопредѣленная форма *кончить*, а отъ 2-го *кончать*), *сидѣть*, *смотрю*, *выйду*, *выхожу*, *молчить*, *сяду*, *взгляну*, *дремлю*, *положить* (еще примѣры). Скажите, какого вида каждый изъ нихъ? (Ученики говорятъ). Итакъ, теперь вы знаете двѣ формы глагола, какія же?—*Уч. Неопредѣленная существит-ая* и *личная опредѣленная*. *Пр.* Хорошо. А что выражается послѣднею формою?—*Уч. Настоящее* или *будущее время*. *Пр.* Такъ. А сколько видовъ въ глаголѣ?—*Уч.* Два вида—*несовершенный* и *совершенный*.

Пр. Если есть въ глаголахъ формы для выраженія временъ настоящаго и будущаго, то, вѣрно, есть и для прошедшаго? Какъ, напр., сказать глаголъ *ходить* въ прошедшемъ времени?—*Уч.* Ходилъ. *Пр. Читать?* — *Уч.* Читалъ. *Пр. Сидѣть?* — *Уч.* Сидѣлъ. *Пр.* Что же замѣчаете вы, какимъ окончаніемъ выражается прошедшее время?—*Уч.* Окончаніемъ *лъ*. *Пр.* Хорошо. А котораго лица мѣстоим. вы придадите къ глаголу *ходилъ?*—*Уч. Я* ходилъ. *Пр.* А второго лица?—*Уч. Ты* ходилъ. *Пр.* А третьяго? *Уч. Онъ* ходилъ. *Пр.* Что вы замѣчаете?—*Уч.* Да въ прошедшемъ времени одно окончаніе для всѣхъ лицъ. *Пр.* Такъ, или, вѣрнѣе сказать, этою формою лицо не обозначается. Теперь придайте глаголъ *читать* въ прошедшемъ времени къ слѣдующимъ именамъ: братъ, сестра, дитя, братья, сестры, дѣти? (Ученики придаютъ). *Пр.* Сличите окончанія. Что вы замѣчаете?—*Уч.* Что въ единственномъ числѣ глаголъ принимаетъ родовое окончаніе, а во множественномъ числѣ для всѣхъ родовъ одно окончаніе —*ли*. *Пр.* Совершенно такъ. Слѣдственно, въ этой формѣ глаголъ принимаетъ окончанія для выраженія рода и числа, или, иначе сказать, согласуется съ именемъ существ-мъ въ родѣ и числѣ. Въ этой формѣ глаголъ бываетъ въ предложеніи тоже только сказуемымъ.

Пр. Вотъ вамъ глаголъ *ловить*: какого онъ вида?—*Уч.* Несовершеннаго. *Пр.* Почему?—*Уч.* Потому-что личною формою *ловлю* выражается настоящее время. *Пр.* Хорошо. А будущее время?—*Уч.* Будущее время у него должно быть сложное. *Пр.* Во всѣхъ ли временахъ можно его поставить?—*Уч.* (молчатъ). *Пр.* Скажите его во всѣхъ лицахъ и въ обоихъ числахъ?—*Уч.* Я ловлю, ты ловишь, онъ ловитъ; мы ловимъ, вы ловите, они ловятъ. *Пр.* Какое это время?—*Уч. Настоящее. Пр.* Теперь придайте его ко всѣмъ лицамъ, въ обоихъ числахъ, *въ прошедшемъ* времени.—*Уч.* Я ходилъ, ты ходилъ, онъ ходилъ; мы ходили, вы ходили, они ходили. *Пр.* Ну, а въ будущемъ времени?—*Уч.* Будущее у него сложное. *Пр.* Хорошо; какъ-же вы скажете всѣ лица въ обоихъ числахъ?—*Уч.* Я буду ходить, ты будешь ходить, онъ будетъ ходить; мы будемъ ходить, вы будете ходить, они будутъ ходить. *Пр.* Слѣд., вы измѣняли этотъ глаголъ по всѣмъ лицамъ и числамъ, во всѣхъ временахъ, какія свойственны виду несовершенному. Такое дѣйствіе съ глаголомъ называется *спряженіемъ*. Вы проспрягали глоголъ *ходить*. А *ходить* какая форма глагола?—*Уч.* Неопредѣленная существ-ая.

Пр. Теперь проспрягайте глаголъ *взять*. Какого онъ вида?—*Уч.* Я *возьму*—время будущее; слѣд., вида совершеннаго. *Пр.* Такъ; почему вида совершеннаго?—*Уч.* Потому-что личною формою выражается будущее время. *Пр.* Въ какихъ же временахъ можно спрягать его?—*Уч.* Въ будущемъ и въ прошедшемъ. *Пр.* Хорошо, спрягайте же?—*Уч.* Будущее время: я возьму, ты возьмешь, онъ возьметъ; мы возьмемъ, вы возьмете, они возьмутъ. Прошедшее время: я взялъ, ты взялъ, онъ взялъ; мы взяли, вы взяли, они взяли. *Пр.* Слѣд., вы измѣнили глаголъ *взять* по всѣмъ лицамъ и числамъ, во всѣхъ временахъ, какія свойственны совершенному виду. Что же называется спряженіемъ?—*Уч.* *Спряженіемъ* называется измѣненіе окончанія глагола по всѣмъ лицамъ и числамъ, во всѣхъ временахъ, какія свойственны виду несовершенному или совершенному.

Пр. Замѣтьте, одинакія ли гласныя буквы стоятъ передъ личными окончаніями обоихъ глаголовъ, которые вы проспрягали?—*Уч.* Нѣтъ: у глагола *ходить* во всѣхъ лицахъ обоихъ чиселъ, кромѣ 3-го множ. числа, стоитъ буква *и*, а у глагола *взять* буква *е*. *Пр.* На этомъ-то и основывается раздѣленіе всѣхъ глаголовъ на *два спряженія*: къ 1-му принадлежатъ глаголы, имѣющіе во 2-мъ лицѣ ед. ч. окончаніе *ешь*, а въ 3-мъ лицѣ множ. ч. *утъ* или *ютъ* (пишешь—пишутъ, читаешь—читаютъ), а ко 2-му спряженію принадлежатъ глаголы, имѣющіе во 2-мъ лицѣ ед. ч. *ишь*, а въ 3-мъ множ. ч. *атъ*, *ятъ* (молчишь—молчатъ, сидишь—сидятъ). Разберите слѣдующіе глаголы, къ которому спряженію каждый изъ нихъ относится: думать, возить, пѣть, кричать, писать, нести, везти, течь? (Ученики разбираютъ). *Пр.* Такой *образъ выраженія дѣйствія или состоянія*, какъ вы видѣли теперь, спрягая глаголы *ловить* и *взять*, называется *изъявительнымъ наклоненіемъ*. Если же глаголомъ выражается повелѣніе или запрещеніе: (Пусть онъ *войдетъ*! Молчать! Сидѣть смирно! Пошелъ вонъ!), такой образъ выраженія называется *повелительнымъ наклоненіемъ*, а если выражается условіе или предположеніе (еслибъ мы встрѣтились, узналъ бы онъ меня?)—то *сослагательнымъ* наклоненіемъ. Сколько же всѣхъ наклоненій и какія?—*Уч.* Три: *изъявительное*, *повелительное*, *сослагательное*. *Пр.* Замѣтили ли вы въ двухъ послѣднихъ какія-нибудь новыя для себя формы (окончанія)!—*Уч.* (помолчавъ). Нѣтъ. Тутъ все или неопредѣленная форма (молчать! сидѣть смирно!) или формы изъявит. наклоненія (пусть онъ войдетъ! узналъ бы онъ меня?). *Пр.* Хорошо.

А если я скажу: *молчи! сядь! читай!*—какое это будетъ наклоненіе? какъ вы думаете?—*Уч.* Тоже повелительное. *Пр.* Конечно. А въ слѣдующихъ примѣрахъ: *молчи* онъ, и никто не узналъ бы; *сядь* ты тамъ, никто бы тебя и не замѣтилъ; *читай* я громче, всѣ бы слышали;—какое наклоненіе?— *Уч.* Сослагательное. *Пр.* Конечно: вѣдь тутъ выражается *условіе* или *предположеніе*. А съ этими окончаніями глаголовъ: молчи, *сядь*, читай, вы знакомы?—*Уч.* Нѣтъ, ихъ еще не было. *Пр.* Выражается ли ими лицо?—*Уч.* Да: сейчасъ въ примѣрахъ было (молчи *онъ*, сядь *ты*, читай *я*). *Пр.* Но есть ли для каждаго лица особое окончаніе, какъ въ личной формѣ?—*Уч.* Нѣтъ, для всѣхъ лицъ одно окончаніе, потому что въ эти примѣры можно вставить всѣ лица. *Пр.* Хорошо. А число выражается ли?—*Уч.* Нѣтъ, тутъ все единств. число. *Пр.* А придайте къ этимъ глаголамъ *те*?—*Уч.* *Молчи-те*, *сядь-те*, *читай-те*—вотъ тутъ множ. число. *Пр.* Да; слѣд., окончаніями *и*, *ъ*, *й* выражается единственное число, а прибавленіемъ *те* образуется множ. число. А родъ выражается?—*Уч.* Нѣтъ. *Пр.* Хорошо. Эту форму глагола (*ъ*, *и*, *й*) назовемъ *личною неопредѣленною*, потому что въ ней нѣтъ опредѣленнаго окончанія для каждаго отдѣльнаго лица. Итакъ, повелительное наклоненіе какими же формами выражается? *Уч.* Формами изъявительнаго наклоненія, неопредѣленною существит-ою и личною неопредѣленною; слѣд., всѣми формами, о которыхъ говорили сегодня. *Пр.* Именно такъ. Повторимъ же теперь кратко: какія формы имѣетъ глаголъ?—*Уч.* 1) *Неопредѣленная существит.*, 2) *личная опредѣленная*, 3) *для прошедш. времени изъявит. наклоненія* и 4) *личная неопредѣленная*. *Пр.* Какія же свойства въ глаголѣ выражаются этими формами?—*Уч.* *Настоящее*, *будущее* и *прошедшее время изъявительнаго наклоненія*, *повелительное наклоненіе* и *сослагательное*. *Пр.* А еще какое есть свойство, общее для всѣхъ формъ?—*Уч.* Какое же? *Пр.* Которое отличается по присутствію или отсутствію въ изъявит. наклоненіи настоящаго времени?—*Уч.* Да, да... *виды*: *несовершенный* и *совершенный*. *Пр.* А какое еще есть свойство у глаголовъ, нѣсколько сходное со свойствомъ именъ?—*Уч.* *Два спряженія*. *Пр.* Хорошо. Теперь все. Въ заключеніе запомните, что только одинъ глаголъ въ русскомъ языкѣ имѣетъ всѣ три времени: настоящее, прошедшее и будущее (свое, простое), глаголъ *быть*. Спряженіе этого глагола можетъ служить образцомъ или пособіемъ для спряженія всѣхъ глаголовъ *несовершеннаго* вида. Образ-

цомъ же или пособіемъ для спряженія глаголовъ *совершеннаго* вида можетъ служить вамъ глаголъ *стать*. А потому очень не худо было бы вамъ записать спряженіе этихъ обоихъ глаголовъ.

Запишите-ка въ самомъ дѣлѣ.

Уч. (пишутъ). *М. Николенко.*

*) Ознакомленіе съ причастіемъ.

Птицы, *которыя улетаютъ* осенью на югъ, называются перелетными. Сколько въ данномъ примѣрѣ предложеній?—Два (главное и придаточное).

Два слова: „которыя улетаютъ“ нельзя-ли замѣнить однимъ словомъ?—Улетающія.

Прочитайте цѣлый примѣръ, замѣнивши слова: „которыя улетаютъ“ словомъ *улетающія*.—Птицы, *улетающія* осенью на югъ, называются перелетными.

Улетающія—какое число? Скажите въ единственномъ числѣ.

Значитъ, форма *улетающія*, измѣняется по числамъ.

Улетающая птица. А голубь... Какъ сказать? — Перо... Какъ сказать?

Значитъ, форма *улетающій, ая, ее*, измѣняется по родамъ.

На какую часть рѣчи форма *улетающій, ая, ее*—похожа? (Какая часть рѣчи измѣняется по родамъ и числамъ?)—На прилагательное.

Изъ какой части рѣчи образовалась форма, похожая на имя прилагательное?—Изъ глагола.

Имя прилагательное, произведенное отъ глагола, называется *причастіемъ*.

Образуйте причастіе отъ данныхъ глаголовъ (предлагаются глаголы).

Посмотримъ, какія принадлежности имѣетъ причастіе одинаковыя съ именемъ прилагательнымъ, и какія—съ глаголомъ?

Прилагательное измѣняется по родамъ. А причастіе? (Мы уже видѣли).

Прилагательное измѣняется по числамъ. А причастіе? Тоже видѣли).

Прилагательное измѣняется по падежамъ. А причастія можно склонять? Посмотримъ.

Мальчикъ, бросающій камни. Я не видѣлъ мальчика, бросающ... (*аго*) камни. Какой падежъ—*бросающаго*?—Сдѣлали выговоръ маль-

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

чику, бросающ... (*ему*) камни. Какой падежъ?—Мы не довольны мальчикомъ, бросающ... (*имъ*) камни. Какой падежъ?—Мы говоримъ о мальчикѣ, бросающ... (*емъ*) камни. Какой падежъ?

Значитъ, измѣняется причастіе по падежамъ?—Измѣняется.

Скажите разсмотрѣнные примѣры такъ, чтобы говорилось не объ одномъ, а многихъ мальчикахъ (просклонять причастіе во множественномъ числѣ).

Какія же общія принадлежности имѣетъ причастіе съ прилагательнымъ?

Посмотримъ, какія принадлежности причастія имѣютъ одинаковыя съ глаголами.

Чиновникъ, *служащій* теперь на почтѣ, часто болѣетъ. Чиновникъ, *служившій* въ прошломъ году, умеръ.

Какое время обозначаетъ причастіе въ первомъ примѣрѣ и какое—во второмъ?

Значитъ, причастія, подобно глаголамъ, имѣютъ времена.

Можно ли сказать причастіе въ будущемъ времени?

Одно только слово—*будущій* употребляется въ будущемъ времени.

Учитель обращаетъ вниманіе учениковъ, что видъ причастія зависитъ отъ вида глагола, отъ котораго оно образовано. Совершенный видъ не имѣетъ причастія настоящаго времени.

Лисица, *которая задавила* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *которую поймали* охотники, приручилась.

Образуйте причастія!—Лисица, *задавившая* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *пойманная* охотниками, приручилась.

Причастіе въ первомъ примѣрѣ означаетъ дѣйствіе лисицы или страданіе ея? А во второмъ?

Причастія бываютъ—дѣйствительныя и страдательныя.

Предлагая образовать дѣйствительныя и страдательныя причастія отъ глаголовъ различныхъ залоговъ, учитель приводитъ учениковъ къ знанію, что дѣйствительное причастіе можно образовать отъ глаголовъ всѣхъ залоговъ, страдательное же причастіе образуется только отъ глаголовъ дѣйствительнаго залога.

Выводъ окончанія дѣйствительнаго и страдательнаго причастій обоихъ временъ. Окончанія выписываются на доскѣ.

Практическія упражненія: образованіе причастій изъ данныхъ глаголовъ; данныя полныя придаточныя предложенія сократить посредствомъ причастій и друг. *К. Ельницкій.*

Понятіе о нарѣчіи.

При объясненіи нарѣчій употребляется тотъ же пріемъ, какъ и при ознакомленіи съ именами прилагательными. На примѣрахъ, составленныхъ самими же учениками, учитель объясняетъ, что если прилагательныя имена представляютъ признаки *предмета*, то нарѣчія представляютъ признаки *дѣйствія;* что нарѣчія ставятся обыкновенно при глаголахъ и отвѣчаютъ на вопросы: *какъ* или *какимъ образомъ*, *когда*, *съ какихъ поръ*, *гдѣ*, *куда*, *откуда*, *сколько* и проч. Учитель сближаетъ имена существительныя съ нарѣчіями и показываетъ, что многія изъ этихъ послѣднихъ, если стоятъ при глаголѣ и употребляются для выраженія обстоятельствъ или условій, при которыхъ совершается дѣйствіе предмета, производятся отъ именъ существительныхъ и по формѣ очень схожи съ ними.

Задачи.

1. Поставить надъ данными нарѣчіями вопросы.

2. Выписать изъ данной статьи нарѣчія и поставить надъ каждымъ изъ нихъ по вопросу.

3. Составить предложенія изъ данныхъ словъ, между которыми должны быть и нарѣчія.

4. Составить предложеніе, въ которомъ было бы не менѣе 5 словъ, а именно: глаголъ, имя существительное, нарѣчіе и два имени прилагательныхъ; поставить надъ ними вопросы и опредѣлить, что значитъ каждое изъ нихъ въ предложеніи.

Крестьянинъ *прилежно* работаетъ въ полѣ. Къ какому слову относится *прилежно?* Что это слово показываетъ въ предложеніи? (Оно относится къ глаголу и показываетъ качество дѣйствія).—*Прилежный* ученикъ знаетъ урокъ. Въ этомъ примѣрѣ—что показываетъ слово *прилежный* и къ какому слову оно относится?—*Прилежный*—какая часть рѣчи?—А *прилежно...?*

Если слово относится къ глаголу и показываетъ качество или образъ дѣйствія, оно называется *нарѣчіемъ*.

Такимъ же образомъ выясняется, что нарѣчіе показываетъ время и мѣсто дѣйствія.

К. Ельницкій.

Понятіе о предлогѣ.

Учитель беретъ три слова, положимъ, — „книга“, „лежать“, „столъ“, и, написавъ ихъ на доскѣ, предлагаетъ ученикамъ составить изъ нихъ предложеніе. Дѣти, безъ особеннаго труда, составляютъ фразу: „книга лежитъ на столѣ“. Учитель заставляетъ ихъ сравнить составленное ими предложеніе съ отдѣльно выставленными словами и объяснить, въ чемъ произошла перемѣна. Послѣ того, онъ предлагаетъ имъ составить предложеніе изъ тѣхъ же словъ, но уже не прибавляя къ нимъ ни единаго слова. Предложенія, конечно, не выходитъ, и дѣти убѣждаются, что безъ небольшого словечка *на* невозможно составить изъ данныхъ словъ прежняго предложенія.

Учитель. Что показываетъ вамъ словечко *на*, если оно стоитъ въ предложеніи?

Учен. Оно показываетъ, что книга лежитъ на верху или на поверхности стола.

Учитель кладетъ книгу *подъ* столъ, потомъ *у* стола, потомъ *въ* столъ, потомъ *за* столъ и т. д.,—и дѣти, смотря на его дѣйствія, составляютъ соотвѣтствующія предложенія. Затѣмъ ученики подчеркиваютъ всѣ предлоги, вставленные въ предложенія, или, еще лучше, выписываютъ ихъ отдѣльно, и опредѣляютъ вопросы, которыхъ они требуютъ. Послѣ этихъ упражненій, учителю не трудно будетъ объяснить, что слова эти и имъ подобныя вводятся въ нашу рѣчь для того, чтобы опредѣлить положеніе или отношеніе предметовъ между собою, и называются *предлогами*.

Задачи.

1. Выставить вопросы надъ каждымъ изъ данныхъ предлоговъ.
2. Выписать предлоги изъ данной статьи или отрывка, съ обозначеніемъ вопросовъ.
3. Составить предложенія, въ которыя входили бы предлоги: *въ, на, за, по, при для, къ, съ* и другіе.

П. Солонина.

* * *

*) Познакомить учениковъ съ предлогами можно посредствомъ слѣдующаго пріема:

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку“.

Учитель кладетъ книгу на столъ и спрашиваетъ: на чемъ лежитъ книга? Ученики отвѣчаютъ: „Книга *на* столѣ“. Отвѣтъ записывается на доскѣ.—Кладетъ книгу въ столъ и спрашиваетъ: гдѣ она?—„Книга *въ* столѣ“. Тоже записывается. Держитъ книгу надъ столомъ и фразу учениковъ: „Книга *надъ* столомъ—записываетъ. Потомъ еще приводитъ книгу въ различныя положенія относительно стола и пишетъ подъ диктовку учениковъ: „книга *у* стола“; „книга *за* столомъ“ и т. п. Сравнивая всѣ написанныя фразы, ученики замѣчаютъ, что въ каждой изъ нихъ одинаковыя слова: „книга“ и „столъ“, различны же: *на*, *въ*, *подъ*, *у*, *за* и т. д. Кромѣ того, при наведеніи учителя, они замѣчаютъ, что если поставить между словами „книга“ и „столъ“ (измѣнивъ, конечно, надлежащимъ образомъ окончанія этихъ словъ)—*въ*, получится одно отношеніе книги къ столу, если—*на*, то получится другое и т. д.

Ученики заключаютъ, что эти слова (въ, на, у, подъ и друг.) служатъ для того, чтобы показать различныя отношенія между предметами.

Учитель стираетъ въ примѣрахъ, написанныхъ на доскѣ, предлоги, оставляя остальныя слова, и заставляетъ читать. Ученики убѣждаются, что безъ предлога не выходитъ понятной рѣчи.

Объяснить, какое отношеніе показываютъ предлоги въ примѣрахъ: Старуха *на* крыльцѣ. Старуха *у* крыльца. Старуха *за* крыльцомъ. Старуха *передъ* крыльцомъ. Старуха спустилась *съ* крыльца. Старуха взошла *на* крыльцо. Старуха ходитъ *по* крыльцу.

Пріискать или составить предложенія съ предлогами: *у*, *съ*, *за*, *къ*, *подъ*, *надъ*. Формулировка опредѣленія предлога на вопросъ: для чего служатъ предлоги?

* * *

Примѣры: Одинъ охотникъ вышелъ *изъ* лѣса, другой отправился *въ* лѣсъ. Книга брата лежитъ *на* столѣ, моя валяется *подъ* столомъ. Рыбакъ живетъ *у* рѣки. Этотъ потокъ течетъ *съ* горы. *Передъ* домомъ стоятъ деревья.

Назовите въ приведенныхъ примѣрахъ предлоги! Что они показываютъ? Что показываетъ въ первомъ предложеніи предлогъ *изъ?* Что—во второмъ—предлогъ *въ?* и т. д.

Глаголы означаютъ дѣйствіе или состояніе, прилагательныя—качество или принадлежность, а предлоги сами по себѣ означаютъ

что-нибудь? Значитъ, предлоги какія слова—знаменательныя или служебныя?

Можно предлогъ, напр., *у*, *въ*, *на*, измѣнять (склонять или спрягать)? Значитъ, предлогъ измѣняемая часть рѣчи или неизмѣняемая?

Скажите все, что знаете о предлогахъ!—Предлогомъ называется неизмѣняемая служебная часть рѣчи, показывающая различныя отношенія между предметами рѣчи.

Назовите, какіе вы знаете предлоги. Вотъ всѣ предлоги: *на*, *у*, *за*, *съ*, *къ*, *въ*... и т. д. (Пишетъ на доскѣ).

Предлоги образуются отъ какихъ-нибудь другихъ словъ? (Наводящій вопросъ: „онъ идетъ домой“. *Домой*—какая часть рѣчи? Отъ какого слова это нарѣчіе образовалось? А предлоги: *съ*, *на*, *въ* и друг. отъ какихъ словъ образовались?). Значитъ, всѣ предлоги по образованію коренные или производные?

Изъ-за тучъ выглянуло солнышко. (Пишется на доскѣ). Какой въ этомъ предложеніи предлогъ? Изъ какихъ отдѣльныхъ предлоговъ составился предлогъ—*изъ-за?* Какъ его можно назвать? Какіе же предлоги называются сложными? Какіе предлоги въ слѣдующихъ примѣрахъ: Изъ-за лѣса виднѣются кресты церкви. Изъ школы выбѣжала толпа дѣтей. Я досталъ мячикъ изъ-подъ стула и др.?

Какъ же предлоги раздѣляются по составу? Какіе называются сложными? Какіе—простыми?

У стола стоитъ стулъ. Гдѣ здѣсь предлогъ?—Упроси его. Гдѣ здѣсь предлогъ? Въ первомъ примѣрѣ какъ написать предлогъ—*у?* А во второмъ—отдѣльно или слитно съ другимъ словомъ? — Значитъ, предлоги употребляются (пишутся) какъ?

Разбираются еще примѣры, въ которыхъ предлоги пишутся отдѣльно и слитно.

Приведите сами примѣры, гдѣ одни и тѣ же предлоги писались бы и слитно и отдѣльно.

Выводъ правила относительно правописанія предлоговъ (когда слитно и когда отдѣльно).

У *брата* есть книга. Какой падежъ „у брата?“ Можно ли съ предлогомъ *у* употребить слово „братъ“ въ творительномъ падежѣ? а въ дательномъ? Значитъ, послѣ предлога *у* какой ставится падежъ?

Подъ столомъ—мячикъ. Какой падежъ—„столомъ?“ Можно ли послѣ предлога *подъ* поставить родительный падежъ? а дательный?

Выводъ правила: Если предлогъ употребляется отдѣльно, то онъ управляетъ падежомъ, т. е. требуетъ, чтобы слѣдующее за нимъ слово стояло въ извѣстномъ падежѣ. Если предлогъ требуетъ падежа, то онъ пишется отдѣльно.

Сравниваются слова: разговоръ—говоръ, честный—безчестный, умный — безумный, и выводится правило относительно слитнаго употребленія предлоговъ съ именами, и значенія, придаваемаго ими этимъ именамъ.

Изъ сравненія глаголовъ: ѣхать, переѣхать, отъѣхать; летѣть, пролетѣть; пѣть, запѣть, пропѣть; жить, прожить и т. под. выводятся правила, во 1-хъ, что предлоги вліяютъ на обозначеніе направленія дѣйствія; во 2-хъ, измѣняютъ видъ глаголовъ; въ 3-хъ, могутъ измѣнить залогъ; въ 4-хъ, показываютъ начало или конецъ дѣйствія.

Выведенныя свѣдѣнія, конечно, подкрѣпляются другими примѣрами.

Повторите все, что узнали о слитныхъ предлогахъ!

Затѣмъ учитель говоритъ и пишетъ на доскѣ тѣ предлоги, которые употребляются только слитно. Ученики употребляютъ эти предлоги въ примѣрахъ.

Удобно сказать: предъ мною, подъ льдомъ? А какъ легче сказать? Какая тутъ буква измѣнилась? Слѣдующее за предлогомъ слово какими буквами начинается? Выводъ правила относительно употребленія буквы *о*, вмѣсто *ъ*, на концѣ предлоговъ. Тутъ же учитель сообщаетъ правило правописанія слитныхъ предлоговъ, измѣняющихъ букву *з* на *с*.

Учитель переходитъ къ перечисленію предлоговъ, требующихъ того или другого падежа, требующихъ двухъ и трехъ падежей. Предлоги пишутся на доскѣ, ученики списываютъ въ свои тетради. Подбирая примѣры съ предлогами, ученики уразумѣваютъ, какое значеніе имѣетъ тотъ или другой предлогъ, требующій того или иного падежа.

Повтореніе въ системѣ всего проработаннаго о предлогахъ. (Вопросы: Что называется предлогомъ? Предлоги—коренныя или производныя слова? Какіе бываютъ предлоги по составу? Какъ раздѣляются предлоги по своему употребленію? Какіе предлоги употребляются только слитно? Какіе предлоги употребляются и слитно и отдѣльно? Когда предлоги, оканчивающіеся на *ъ*, измѣняютъ *ъ* на *о*? Предъ какими буквами слитные предлоги: *возъ*,

изъ, *низъ*, *разъ*, измѣняютъ *з* на *с*? какое значеніе имѣютъ предлоги, употребляющіеся слитно? Какое значеніе имѣютъ предлоги, употребляющіеся отдѣльно?

К. Ельницкій.

Ознакомленіе съ союзомъ.

Учитель пишетъ на доскѣ хотя такія предложенія: птица летаетъ; змѣя ползаетъ.—Сколько написано предложеній?—Два.

Предлагаетъ ученикамъ соединить записанныя предложенія. Ученики говорятъ: птица летаетъ, *а* змѣя ползаетъ. Записывается на доскѣ. Ученики видятъ, что явилось слово *а*, которое связало два данныя предложенія.

Предлагаются другіе примѣры: хлѣбъ ѣдятъ; воду пьютъ. Камень тяжелъ, пухъ легокъ, и друг.

Связывая данныя предложенія, ученики ознакамливаются съ значеніемъ связывающихъ словъ.

Для чего служатъ союзы? Чѣмъ отличаются союзы отъ предлоговъ? (Союзы показываютъ связь предложеній, а предлоги—связь или отношеніе предметовъ въ одномъ и томъ же предложеніи).

Данныя предложенія предлагается ученикамъ связать соотвѣтственными союзами.

Подобрать предложенія, которыя можно было бы связать союзами: *и*, *но*, *или* и друг.

К. Ельницкій.

Понятіе о союзѣ и междометіи.

Для уясненія, что такое союзъ и какую роль эта часть рѣчи играетъ въ предложеніи, берутъ краткое предложеніе, въ которомъ сказуемымъ является глаголъ или имя прилагательное въ усѣченномъ окончаніи, напр., „Роза красива“, „мы сидимъ“, и требуется, чтобы дѣти прибавили къ имѣющемуся на лицо сказуемому еще другое, отвѣчающее на тотъ же вопросъ. Дѣти пишутъ: „Роза красива, душиста; мы сидимъ, учимся“. Учитель спрашиваетъ, не слѣдуетъ ли поставить еще какое-нибудь словечко между двумя сказуемыми въ каждомъ предложеніи,—на что дѣти тотчасъ же отвѣчаютъ, что необходимо поставить еще слово *и*, которое соединяло бы два этихъ слова, и показывало бы, что роза, въ одно

и то же время, и красива и душиста, что мы, въ одно и то же время, и сидимъ и учимся. Такимъ же образомъ можно навести учениковъ и на постановку союзовъ противительныхъ: *а*, *но*, *же* и проч., конечно, безъ сообщенія имъ существующаго въ грамматикѣ подраздѣленія союзовъ.

Съ междометіемъ дѣти знакомятся въ разборѣ подходящихъ случаю предложеній, въ которыя входитъ эта часть рѣчи. Учитель объясняетъ, къ чему служитъ и что именно выражаетъ собою междометіе, и предлагаетъ ученикамъ слѣдующія работы:

Задачи.

1. Выписать союзы и междометія изъ данной статьи или отрывка.

2. Составить распространенное предложеніе, въ которое входили бы всѣ извѣстныя ученикамъ части рѣчи, поставить, гдѣ слѣдуетъ, вопросы и опредѣлить значеніе каждаго слова въ предложеніи.

П. Солонина.

Ознакомленіе съ междометіемъ.

Когда больной стонетъ, какой онъ издаетъ звукъ? — Ой, ой, ой.—Учитель пишетъ на доскѣ.—Какъ откликается тотъ, котораго зовутъ? — А! — Какъ перекликаются въ лѣсу? — Ау! Ау! — Какъ вскрикиваетъ испуганный?—Ахъ!

Коротенькія восклицанія, выражающія чувства, называются въ грамматикѣ *междометіями*.

Приводятся междометія во фразахъ и разсматривается значеніе ихъ. Ау! ау! раздавалось въ лѣсу. Ахъ! вскрикнулъ испуганный и др.

К. Ельницкій.

Виды предложеній. Знаки препинанія. Понятіе о причастіи и дѣепричастіи. Вводныя слова и слова обращенія.

*) Понятіе о простомъ и слитномъ предложеніяхъ и о постановкѣ запятой между однородными (главными) членами одного и того же предложенія.

Изъ составленныхъ учениками примѣровъ учитель выбираетъ какое-нибудь краткое предложеніе, пишетъ его на доскѣ и заставляетъ учениковъ сказать то же самое о другомъ какомъ-нибудь предметѣ. Это второе предложеніе пишется подъ первымъ и затѣмъ разбирается синтаксически. Сравнивъ оба предложенія, ученики приходятъ къ убѣжденію, что въ нихъ общее сказуемое, но различныя подлежащія, и затѣмъ, на вопросъ учителя, нельзя ли какъ-нибудь сказать оба эти предложенія покорче, не повторяя одного и того же слова (сказуемаго) два раза, сливаютъ ихъ въ одно предложеніе и соединяютъ прдлежащее союзомъ *и*.

Лошадь бѣгаетъ. }
Собака бѣгаетъ. } Лошадь и собака бѣгаютъ.

Учитель обращаетъ вниманіе класса на выгоды, проистекающія отъ подобнаго слитія предложеній, и называетъ ихъ, поэтому, предложеніями *слитными*, а составляющія ихъ предложенія—*простыми*. То же самое производятъ дѣти и надъ предложеніями, у которыхъ одно общее подлежащее, но различныя сказуемыя, а также знакомятся и съ другими видами слитныхъ предложеній. Здѣсь же кстати учитель объясняетъ и постановку запятой между однородными членами одного и того же слитнаго предложенія.

Послѣ того слѣдуетъ *разборъ слитныхъ предложеній*, взятыхъ изъ книги или продиктованныхъ учителемъ, при чемъ ученики каждое слитное предложеніе разлагаютъ на составляющія его простыя предложенія, такимъ именно образомъ: *Солнце, земля и луна называются небесными тѣлами.* Предложеніе (слитное).

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

1. Солнце называется небеснымъ тѣломъ.
2. Земля называется небеснымъ тѣломъ.
3. Луна называется небеснымъ тѣломъ.

} Предложенія простыя.

или:

Всякій человѣкъ рождается, живетъ и умираетъ (Предложеніе слитное).

1. Всякій человѣкъ рождается.
2. Всякій человѣкъ живетъ.
3. Всякій человѣкъ умираетъ.

} Предложенія простыя.

и т. под.

Задачи.

1. Выписать нѣсколько слитныхъ предложеній изъ данной статьи или отрывка и объяснить знаки препинанія.

2. Поставить знаки препинанія и вопросы и разобрать данныя учителемъ предложенія.

3. Составить слитное предложеніе, въ которомъ при одномъ подлежащемъ было бы нѣсколько различныхъ сказуемыхъ; разложить это предложеніе на составляющія его простыя предложенія, поставить во всѣхъ предложеніяхъ необходимые знаки препинанія и написать надъ каждымъ словомъ, къ какому разряду оно относится.

4. Составить слитное предложеніе изъ слѣдующихъ словъ: трехъ глаголовъ, одного мѣстоименія (1-го лица), одного имени прилагательнаго и трехъ именъ существительныхъ; поставить надъ каждымъ словомъ вопросъ и опредѣлить значеніе всѣхъ словъ въ предложеніи.

П. Солонина.

Ознакомленіе съ слитнымъ предложеніемъ.

*) Пишутся на доскѣ примѣры: левъ питается мясомъ, тигръ питается мясомъ, волкъ питается мясомъ.

Сколько предложеній написано?—Три.—Прочитайте одно, другое и третье.

Скажите заразъ прочитанныя предложенія, не повторяя словъ:

*) К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отеч. языку".

„питается мясомъ“!—Левъ, тигръ и волкъ питаются мясомъ. Записывается.

Скажите подлежащія въ полученномъ предложеніи! — Левъ, тигръ и волкъ.—Сколько подлежащихъ?—Три.—Изъ сколькихъ предложеній составилось новое предложеніе?—Изъ трехъ.—Скажите сказуемое въ полученномъ предложеніи! — Питаются. — Къ сколькимъ подлежащимъ оно относится?—Къ тремъ.

Ваня бѣгаетъ, Ваня рветъ цвѣты, Ваня ловитъ бабочекъ. Сколько предложеній? Гдѣ подлежащія и гдѣ сказуемыя?

Скажите сразу всѣ три предложенія, не повторяя слова „Ваня!“ — Ваня бѣгаетъ, рветъ цвѣты и ловитъ бабочекъ.—Сколько подлежащихъ и сколько сказуемыхъ въ полученномъ предложеніи? Изъ сколькихъ предложеній оно составилось?

Охотникъ застрѣлилъ утку; охотникъ застрѣлилъ зайца. — Разберите оба.

Спѣлое яблоко упало; красное яблоко упало.—Скажите сразу.

Ученики замѣчаютъ, что нѣсколько предложеній можно слить въ одно. Кромѣ того, они видятъ, что сливать можно только такія предложенія, которыя имѣютъ одно и то же подлежащее и различныя сказуемыя, или одно и то же сказуемое и различныя подлежащія, или же одну и ту же главную часть предложенія и различныя поясннтельныя слова, отвѣчающія на одинъ и тотъ же вопросъ.

Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматическій терминъ—*слитное предложеніе* и наводитъ ихъ на составленіе опредѣленія слитнаго предложенія.

Упражненія: составить слитныя предложенія изъ данныхъ простыхъ предложеній;—показать, изъ какихъ простыхъ предложеній составились данныя слитныя предложенія;—данныя слитныя предложенія разложить на простыя и друг.

К. Ельницкій.

* * *

*) Продиктована рѣчь, состоящая изъ *пяти* предложеній, цѣлесообразно выбранная. Приступаютъ къ разбору ея по предложеніямъ.

— *Хорошенькая лента, пестрый платочекъ и красивое платье сдѣланы изъ шелку.*

*) Н. Бунаковъ. „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ“.

— Какое подлежащее? А сказуемое? Если подлежащихъ три, то какое это предложеніе?—Оно слитное.—Сколько въ немъ слито *простыхъ* предложеній?—Скажите каждое изъ нихъ отдѣльно.—Хорошенькая лента сдѣлана изъ шелку. Пестрый платочекъ сдѣланъ изъ шелку. Красивое платье сдѣлано изъ шелку. — Какой членъ изъ этихъ предложеній общій? — Общее сказуемое, а при немъ общее дополненіе.

— Какой членъ въ каждомъ предложеніи свой?—Подлежащее.

— Вотъ въ слитномъ предложеніи, которое образовалось отъ сліянія трехъ предложеній съ общимъ сказуемымъ, каждое подлежащее отдѣлено отъ другого запятой, какъ отдѣляются предложенія, между которыми есть тѣсная связь по смыслу; но подлежащія, соединенныя союзомъ *и*, запятою не отдѣляютъ; если-же этотъ союзъ повторяется, тогда опять ставятъ запятыя, какъ будто союза вовсе нѣтъ.

Такъ же поступаютъ, если въ слитномъ предложеніи нѣсколько сказуемыхъ или дополненій, опредѣленій, обстоятельствъ, относящихся къ одному слову и отвѣчающихъ на одинъ вопросъ.—Напишите: Лѣсъ зазвенѣлъ, застоналъ, затрещалъ; заяцъ послушалъ и вонъ побѣжалъ.

Коверъ зимы покрылъ холмы, луга и долы.—Хороша развѣсистая, бѣлоствольная, свѣтлозеленая береза.—Чижикъ въ западнѣ и рвался и метался. Почему эти предложенія *слитныя?* Сколько предложеній слито въ каждомъ? Какой общій членъ? Разложите каждое слитное предложеніе на простыя.—Объясните знаки препинанія.

— *Но откуда же берется шелкъ?* Какое подлежащее? А сказуемое? Что выражаетъ слово *откуда*?—Вопросъ.—Какой членъ предложенія вызывается этимъ словомъ? — Обстоятельство. — *Но*, какой членъ предложенія?—Это союзъ, а союзы не бываютъ членами предложенія,—онъ *соединяетъ* это предложеніе съ предыдущимъ, но не сливаетъ ихъ въ одно слитное предложеніе.

— *Вы засмѣетесь, когда я вамъ скажу, что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды.* — Какое подлежащее? А сказуемое?—Засмѣетесь *когда*?—Когда я вамъ скажу, что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды,—это обстоятельство времени; но въ этомъ обстоятельствѣ нѣтъ ли своего подлежащаго и сказуемаго?—Скажетъ кто?—я, я что сдѣлаю?—*скажу*: это не простое обстоятельство, а обстоятельственное *придаточное предложеніе*,—потому-то

оно и отдѣлено запятой, какъ отдѣляются предложенія, состоящія въ тѣсной связи по смыслу. Какое подлежащее въ придаточномъ предложеніи? А сказуемое? Скажу что? — дополненіемъ на этотъ вопросъ служатъ слова: „что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды,—нѣтъ-ли въ этомъ дополненіи своего подлежащаго и сказуемаго?—Значитъ, это не простое дополненіе, а дополнительное *придаточное предложеніе*, — потому-то оно и отдѣлено запятой. Какое въ немъ подлежащее? Какое сказуемое?

— Значитъ, третье предложеніе, которое мы сейчасъ разбирали, содержитъ въ себѣ три предложенія: просто-ли они соединены или слиты?—Ни то ни другое,—они *подчинены* другъ другу: второе вмѣстѣ съ третьимъ входитъ въ составъ перваго, *главнаго*, какъ обстоятельство; третье входитъ въ составъ второго, какъ дополненіе; а всѣ они вмѣстѣ составляютъ одно *сложное* предложеніе.— Какое же предложеніе называется *сложнымъ*? Изъ какихъ частей оно состоитъ? Какъ соединяются предложенія, составляющія одно сложное предложеніе? Они *подчиняются* одно другому, то-есть одно становится членомъ другого. Какъ отдѣляются придаточныя предложенія отъ главнаго?—Найдите въ книгѣ—каждый по сложному предложенію, и объясните составъ ихъ.

— Соединено ли разобранное нами сложное предложеніе съ предыдущимъ какимъ нибудь союзомъ?

— Нѣтъ.—Значитъ, оно не имѣетъ никакой связи съ предыдущимъ?

— Связь-то, безъ сомнѣнія, есть между всѣми предложеніями, входящими въ составъ одного сочиненія, но не всѣ они связаны союзами: то связь *смысловая*, внутренняя, а это—внѣшняя, *грамматическая*.

Въ связи съ разложеніемъ сложнаго предложенія удобно дать понятіе о *причастіи* и *дѣепричастіи*.

Продолжаютъ разборъ продиктованныхъ предложеній.

— *Но отвѣтъ, разсмѣшившій васъ, совершенно справедливъ.*— Когда это предложеніе разложено, учитель обращаетъ вниманіе на знаки препинанія. — Какъ объяснить запятыя внутри этого предложенія? Какія именно слова отдѣлены запятыми? Развѣ они составляютъ предложеніе? Какъ бы сказать иначе?—„разсмѣшившій васъ“—все равно, что „который разсмѣшилъ васъ“: нѣтъ ли здѣсь своего подлежащаго и своего сказуемаго?—Да, здѣсь мѣсто-

именіе *который*, замѣняющее слово *отвѣтъ*, подлежащее, а глаголъ *разсмѣшилъ*—сказуемое. Значитъ, слова „разсмѣшившій васъ“ не простое опредѣленіе, а что такое? Короче или длиннѣе стало придаточное предложеніе въ этомъ видѣ?—Оно стало короче.—Что именно въ немъ сокращено?—Изъ глагола сдѣлано имя прилагательное, а мѣстоименіе совсѣмъ опущено. Замѣтьте, что такое имя прилагательное, сдѣланное изъ глагола и сокращающее опредѣлительное придаточное предложеніе, называется *причастіемъ*.—*Который читаетъ*—какъ сократить причастіемъ?—*Читающій*.—*Который читалъ*—какъ сократить причастіемъ?—*Читавшій*.—Книга, *которую читаютъ*, или—какая книга?—*Читаемая*. Книга, *которую читали*, или какая книга?—*Читанная*. Сколько же причастій мы сдѣлали изъ глагола *читать*?—Четыре.

— Сдѣлайте причастія, сколько можно, изъ глаголовъ *любить*, *ходить*, *покрыть*...

— Переходятъ къ пятому предложенію.

— *Прочитавши эту статью, вы согласитесь со мною.*—

— Чѣмъ объяснить запятую внутри этого предложенія? Какія именно слова отдѣлены запятой? Развѣ они составляютъ предложеніе? „Прочитавши эту статью“—какъ бы сказать иначе, полнѣе?—„Когда вы прочитаете эту статью“,—нѣтъ-ли здѣсь своего подлежащаго и своего сказуемаго?—Есть,—значитъ слова, „прочитавши эту статью“ не простое обстоятельство, а обстоятельственное придаточное предложеніе, только сокращенное.—Какъ же оно сокращено?—Изъ глагола сдѣлано нарѣчіе („прочитавши“).—Замѣтьте: такое нарѣчіе, сдѣланное изъ глагола и сокращающее обстоятельственное придаточное предложеніе, называется *дѣепричастіемъ*.—Значитъ, предложеніе, въ которомъ есть причастіе или дѣепричастіе, какое предложеніе?

— Предложеніе придаточное *сокращенное*.—Признакомъ какого придаточнаго предложенія можно считать причастіе?—Предложенія опредѣлительнаго.—А дѣепричастіе?—Признакомъ предложенія обстоятельственнаго.

— *Когда читаю* книгу,—какъ это сократить дѣепричастіемъ?—*Когда читалъ*—какъ сократить дѣепричастіемъ? Сдѣлайте дѣепричастія изъ глаголовъ: *жить*, *глядѣть*, *сидѣть*...

Н. Бунаковъ.

*) О Главномъ и придаточномъ предложеніяхъ.

На доскѣ написано предложеніе—

Деревья называются дикими.

Заставивъ учениковъ разобрать это предложеніе синтаксически, учитель спрашиваетъ: видно ли здѣсь, *какія* именно деревья называются дикими?

Ученики. Нѣтъ, не видно.

Учитель. Назовите же нѣсколько дикихъ деревьевъ.

Ученики. Береза, сосна, дубъ, елка...

Учитель. Гдѣ большею частью растутъ эти деревья?

Ученики. Эти деревья растутъ большею частью въ лѣсахъ.

Учитель. Значитъ, какія же деревья называются дикими?

Ученики. Дикими называются такія деревья, которыя растутъ въ лѣсахъ.

Учитель. Вставьте же теперь въ наше предложеніе тѣ слова, которыя вы теперь только что прибавили.

Ученики передѣлываютъ прежнее предложеніе такимъ образомъ:

Деревья, которыя растутъ въ лѣсахъ, называются дикими.

Учитель. Подчеркните тѣ слова, которыя вы сами только что прибавили, и скажите, стала ли мысль понятнѣе?

Ученики. Да, она стала яснѣе.

Учитель. Отчего же она стала яснѣе?

Ученики. Оттого, что мы прибавили къ ней нѣсколько объяснительныхъ словъ.

Учитель. Разберите же эти объяснительныя слова. — Какое первое объяснительное слово? Какая это часть рѣчи? Какое имя существительное оно собой замѣняетъ? Какое второе объяснительное слово? Какое третье? На каковой вопросъ отвѣчаетъ это послѣднее слово? Выпишите всѣ эти слова отдѣльно, замѣнивъ слово „которыя“ именемъ существительнымъ, и поставьте надъ каждымъ изъ нихъ вопросы. Посмотрите, не составятъ ли эти слова вмѣстѣ отдѣльнаго предложенія?

Ученики убѣждаются, что дѣйствительно слова „деревья растутъ въ лѣсахъ“ составляютъ полное и притомъ совершенно понятное предложеніе, въ которомъ есть на лицо два главные члена и одинъ

*) П. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка“.

второстепенный. Затѣмъ учитель заставляетъ ихъ замѣнить слово деревья" мѣстоименіемъ „которыя",—и дѣти приходятъ къ заключенію, что хотя слова эти по прежнему составляютъ предложеніе, но это предложеніе можетъ быть понятно только вмѣстѣ съ предложеніемъ „деревья называются дикими". Учителю остается теперь сообщить ученикамъ, что предложенія, имѣющія самостоятельный смыслъ и сами по себѣ понятныя, называются *главными*, а тѣ, которыя придаются къ главнымъ для объясненія или дополненія ихъ, называются *пояснительными* или *придаточными*. Послѣ этого дѣти опредѣляютъ, гдѣ въ данномъ примѣрѣ главное и гдѣ придаточное предложенія, и разбираютъ ихъ по частямъ. Этотъ разборъ покажетъ имъ также, что придаточное предложеніе: „которыя растутъ въ лѣсахъ"—введено въ главное для поясненія подлежащаго, съ которымъ оно, поэтому, тѣсно связано (согласовано въ родѣ, числѣ и падежѣ) и можетъ быть сокращено (*лѣсныя* деревья).

Другой примѣръ. *Мы видимъ.*

Учитель посредствомъ тѣхъ же вопросовъ наводитъ дѣтей на необходимость дополнить предложеніе другимъ, для того, чтобы пояснить сказуемое въ главномъ, на вопросъ: „что мы видимъ",—*мы видимъ, что на дворѣ поднялась метелица.*

Посредствомъ другихъ примѣровъ учитель знакомитъ дѣтей съ остальными видами второстепенныхъ предложеній, именно съ обстоятельственными, объяснивъ имъ при этомъ, что главное предложеніе отъ второстепеннаго отдѣляется запятой.

Задачи.

1. Выписать изъ даннаго текста главныя и придаточныя предложенія и опредѣлить, къ какому изъ членовъ главнаго предложенія эти послѣднія относятся.

2. Разобрать данныя предложенія въ предѣлахъ пройденнаго.

3. Изъ данныхъ словъ составить главныя и придаточныя предложенія, отдѣливъ ихъ соотвѣтствующими знаками.

4. Прибавить къ главнымъ предложеніямъ по одному придаточному.

5. Составить три предложенія: одно главное и два придаточныхъ; одно придаточное должно объяснять подлежащее, а другое—дополнять сказуемое въ главномъ предложеніи.

П. Солонина.

О предложеніяхъ вносныхъ, о звательныхъ словахъ, звательномъ падежѣ, о постановкѣ двоеточія и вносныхъ знаковъ.

Примѣръ. Отецъ сказалъ сыну: „Гриша, сегодня ты долженъ отправиться въ училище“. Сынъ отвѣчалъ: „я пойду въ школу, папа, съ большою охотою, потому что хочу учиться“.

Ходъ урока. Разборъ по предложеніямъ и по частямъ рѣчи.

Вопросы учителя. Прочитай первое предложеніе? Кто это говоритъ? Прочитай второе? Чьи это слова? Прочитай третье и объясни, кому принадлежатъ эти слова. Прочитай четвертое и пятое, и опредѣли, кто это говоритъ. Прочитай слова отца, прочитай слова сына. Какимъ образомъ ты узналъ, что слова: „Гриша, сегодня ты, долженъ отправиться въ училище“ принадлежатъ отцу? (Объясняется постановка двоеточія и вносныхъ знаковъ). Какъ узнаешь ты, что съ словами этими отецъ обращается именно къ сыну Гришѣ? Гдѣ же слово, которое показываетъ, что рѣчь обращается именно къ Гришѣ? Какъ же назвать въ предложеніи то слово, которое показываетъ, къ кому обращена рѣчь? (Звательное слово, или слово обращенія). Отыщи звательное слово въ четвертомъ предложеніи. Почему послѣ слова „отвѣчалъ“ поставлены двоеточіе и вносные знаки? Почему слово „папа“ поставлено между запятыми?

Выводъ. Предложенія, поставленныя между вносными знаками, называются *вносными.* Они обыкновенно заключаютъ въ себѣ постороннія слова и реченія какого-нибудь лица. Передъ такими предложеніями ставится по большей части двоеточіе.—Звательными словами, или словами обращенія называются слова, представляющія названія предметовъ, къ которымъ обращена рѣчь; они ставятся между запятыми (въ срединѣ предложенія) или имѣютъ послѣ себя одну запятую или восклицательный знакъ (если стоятъ въ началѣ или въ концѣ его). Окончаніе слова, поставленнаго въ формѣ обращенія, называется *звательнымъ падежомъ.*

Задачи.

1. Изъ данной статьи или отрывка выписать вносныя предложенія, подчеркнуть звательныя слова, гдѣ они есть, и объяснить знаки препинанія.

2. Изъ данныхъ словъ составить три предложенія: два главныхъ и одно придаточное къ сказуемому второго главнаго предложенія; оба послѣднія предложенія должны быть вносными; поставить соотвѣтствующіе знаки препинанія и разобрать въ предѣлахъ пройденнаго.

И т. под.

П. Солонина.

О постановкѣ двоеточія въ двухъ остальныхъ случаяхъ, о постановкѣ запятой между однородными (второстепенными) членами предложенія, о личныхъ и безличныхъ предложеніяхъ и о постановкѣ точки съ запятой.

Примѣръ: *Въ нашёмъ саду посажено много разнообразныхъ цвѣтовъ: бѣлыя, лиловыя, пунцовыя, фіолетовыя и желтыя георгины, душистая резеда, разноцвѣтный махровый макъ, бѣлыя и красныя китайскія розы и многіе другіе.*

Вопросы учителя. Разберите, сколько здѣсь предложеній и какія именно; опредѣлите главные и второстепенные члены предложеній. Какой знакъ стоитъ послѣ перваго предложенія? (Объясняетъ, почему ставится въ данномъ случаѣ двоеточіе). Сколько предметовъ перечислено дальше? Какимъ знакомъ отдѣляются въ слитныхъ предложеніяхъ подлежащія? А какимъ сказуемыя? Какимъ объяснительныя слова? Назовите всѣ объяснительныя слова, стоящія при названіяхъ цвѣтовъ. (Ученики называютъ). При словѣ „георгины“ сколько объяснительныхъ словъ поставлено? Что показываютъ эти слова? Да, всѣ они показываютъ цвѣтъ, или окраску георгинъ. А при словѣ „макъ“ сколько объяснительныхъ словъ? Что они показываютъ? Да, первое показываетъ цвѣтъ, а второе форму или объемъ маковыхъ цвѣтовъ. Ну, а при словѣ „розы“ сколько объяснительныхъ словъ и что каждое изъ нихъ показываетъ? Учитель объясняетъ, когда ставится запятая между однородными членами одного и того же предложенія, заставляетъ разставить запятыя въ выставленномъ на доскѣ и другихъ примѣрахъ, какъ выбранныхъ изъ книги, такъ и составленныхъ самими учениками, и проч. Второй случай постановки двоеточія,—между предложеніями, взаимно объясняющими другъ друга,—выясняется также на примѣрѣ.

Примѣръ. *Мы учимся.* Разобравъ это предложеніе, ученики убѣждаются, что здѣсь оба главные члена на лицо. Учитель беретъ предложеніе: „*Сижу на стулѣ*“ и посредствомъ вопросовъ заставляетъ учениковъ признать подлежащее существующимъ и въ этомъ предложеніи, хотя на лицо его не имѣется. Затѣмъ онъ беретъ безличное предложеніе: „*Уже свѣтаетъ*“ и, разобравъ его съ дѣтьми, приводитъ ихъ къ сознанію, что въ данномъ примѣрѣ подлежащаго не только нѣтъ, но оно даже и не чувствуется.

Слѣдуетъ опредѣленіе личныхъ и безличныхъ предложеній. Учитель заставляетъ отыскивать безличное предложеніе и въ первомъ примѣрѣ. (Въ нашемъ саду посажено много цвѣтовъ, и т. дал.).

Объясняется постановка точки съ запятой.

Задачи.

1. Изъ даннаго отрывка выписать личныя и безличныя предложенія и разобрать ихъ въ предѣлахъ пройденнаго.

2. Выписать нѣсколько предложеній, отдѣленныхъ знакомъ двоеточія, и оправдать въ нихъ всѣ знаки препинанія.

3. Составить нѣсколько личныхъ, но краткихъ, и безличныхъ, но распространенныхъ, предложеній; разобрать каждое изъ нихъ по частямъ предложенія и по частямъ рѣчи.

4. Подобрать примѣръ, въ которомъ были бы три предложенія: одно главное—безличное, и два придаточныхъ—личныхъ предложенія, разставить знаки препинанія и опредѣлить части рѣчи.

П. Солонина.

О вводныхъ словахъ и вводныхъ предложеніяхъ.

Примѣръ. *На Бога надѣйся, говоритъ пословица, а самъ не плошай.*

Вопросы учителя. Сколько тутъ предложеній? Прочитай первое, прочитай второе, прочитай третье. Разбери каждое по частямъ. Прочитай первое и третье предложенія вмѣстѣ. Нарушился ли смыслъ двухъ этихъ предложеній отъ пропуска второго предложенія? Прочитай только одно второе предложеніе. Поясняетъ ли оно какой-нибудь изъ членовъ перваго предложенія? А второго? Какъ же назвать такое предложеніе? Дѣти объясняютъ, что предложе-

ніе, не поясняющее ни одного изъ членовъ другого предложенія, въ которое оно вставлено или введено, называется *вводнымъ*; оно отдѣляется запятыми или тире.

Послѣ того, какъ дѣти постигли значеніе вводныхъ предложеній, имъ не трудно будетъ отличить и *вводныя слова*.

Задачи.

1. Указать или выписать вводныя слова и вводныя предложенія изъ даннаго текста.

2. Составить собственные примѣры вводныхъ словъ и вводныхъ предложеній.

П. Солонина.

О предложеніяхъ утвердительныхъ, отрицательныхъ, вопросительныхъ и восклицательныхъ.

Берется распространенное предложеніе, въ родѣ, напр., слѣдующаго: „Деревья цвѣтутъ весною“. Послѣ синтаксическаго и этимологическаго разбора этого предложенія учитель заставляетъ учениковъ составить другое, въ которомъ подлежащее и сказуемое оставались бы тѣ же, что и въ первомъ, а обстоятельственное слово „весною“ было бы замѣнено словомъ „зимою“.

Учитель. Прочитайте второе предложеніе. (Дѣти читаютъ). Справедливо ли здѣсь сказано, что деревья цвѣтутъ зимою?

Ученики. Нѣтъ, не справедливо.

Учитель (спросивъ, въ чемъ же заключается невѣрность, заставляетъ учениковъ передѣлать это предложеніе такимъ образомъ, чтобы, не измѣняя въ немъ ни одного слова, тѣмъ не менѣе выразить совершенно правильную мысль). Что же теперь вышло?

Ученики. Вышло „деревья *не* цвѣтутъ зимою“.

Учитель разъясняетъ, что предложенія, въ которыхъ что-либо утверждается, называются *утвердительными*, а тѣ, въ которыхъ что-либо отрицается,—*отрицательными*. Здѣсь же учитель передаетъ классу, что отрицаніе *не* при глаголахъ ставится отдѣльно, за исключеніемъ глаголовъ *ненавидѣть*, *нельзя*, *неистовствовать* и друг.

Задачи.

1. Составить нѣсколько предложеній утвердительныхъ и нѣсколько предложеній отрицательныхъ.

2. Передѣлать данныя утвердительныя предложенія въ отрицательныя, а отрицательныя—въ утвердительныя.

Съ вопросительными и восклицательными предложеніями дѣти знакомятся безъ всякаго затрудненія. Для этого учитель беретъ примѣры тѣхъ и другихъ и посредствомъ вопросовъ доводитъ дѣтей до уразумѣнія, что предложенія, въ которыхъ о чемъ-либо спрашивается, называются вопросительными, а тѣ, въ которыхъ заключается восклицаніе, — восклицательными. Постановка знаковъ: ? и !..

Задачи.

1. Данное утвердительное предложеніе передѣлать въ вопросительное и поставить соотвѣтствующій знакъ. Данное отрицательное предложеніе обратить въ вопросительное же и поставить знакъ.

2. Составить нѣсколько предложеній вопросительно-отрицательныхъ и утвердительно-восклицательныхъ; разобрать ихъ по частямъ рѣчи и опредѣлить значеніе каждаго слова въ каждомъ предложеніи, поставить соотвѣтствующіе знаки и объяснить правила правописанія нѣкоторыхъ словъ.

П. Солонина.

КНИГИ, СОСТАВЛЕННЫЯ И ИЗДАННЫЯ

Василіемъ Аполлоновичемъ Зелинскимъ,

БЫВШИМЪ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМЪ МЕТОДИКИ РУССКАГО ЯЗЫКА.

I. Пособія по изученію русскаго языка:

1. **Справочникъ по русскому правописанію**, съ приложеніемъ орѳографическаго словаря и полнаго списка коренныхъ и производныхъ словъ, въ которыхъ пишется буква **Ѣ**. Составленъ по „Руководству“ Академіи Наукъ. Выпускъ I. Изд. 9-е. М. 1901 г. Ц. 50 к.

Примѣчаніе. Эта книга, выдержавшая въ короткое время девять изданій, обнимаетъ всѣ этимологическіе случаи правописанія. Она состоитъ изъ орѳографическихъ правилъ, орѳографическаго словаря и списка **всѣхъ** словъ съ буквою **ѣ**. Такъ какъ изложеніе ея алфавитное, то она доступна даже незнакомымъ съ грамматикой. Справляться по ней очень просто. А именно: при помощи приложеннаго въ началѣ книги „Указателя“, открывается страница на буквѣ, которая служитъ предметомъ затрудненія въ какомъ-либо словѣ, и тутъ въ указанномъ параграфѣ читается отвѣтъ. Легкость и быстрота справки упрощается еще тѣмъ, что справляться можно и подъ буквами, которыя слѣдуетъ писать въ данномъ случаѣ, и подъ буквами, которыя только предполагаются въ томъ же случаѣ, а равно и подъ буквой, начинающей данное слово. Какъ, напр., написать: извозчикъ, извосчикъ, извозщикъ, извощикъ или извощикъ? Справляйтесь подъ любой изъ сомнительныхъ буквъ: **з, с, ч, щ,** а также и въ орѳографическомъ словарѣ подъ буквой **и**—вездѣ получится отвѣтъ. По отзывамъ преподавателей русскаго языка, эта книга весьма полезна учащимся при исполненіи ими письменныхъ работъ не только дома, но и въ классѣ, такъ какъ при небольшомъ навыкѣ, пріобрѣтающемся менѣе чѣмъ въ часъ, справка по ней дѣлается весьма легко и быстро.

2. **Справочникъ по русскому правописанію.** Выпускъ II. Указатель (систематическій и алфавитный) при разстановкѣ знаковъ препинанія. Изд. 3-е. М. 1903 г. Ц. 50 к.

3. **Справочникъ по русскому правописанію.** Выпускъ III. Корнесловъ русскаго языка. Изд. 2-е. Ц. 50 к. (Печат. нов. изд.).

4. **Справочникъ по русскому правописанію.** Выпускъ IV. Правописаніе, этимологическое происхожденіе и объясненіе иностранныхъ словъ, наиболѣе употребляющихся въ русскомъ литературномъ языкѣ. М. 1898 г. Ц. 50 к. (Всѣ четыре выпуска въ одномъ красивомъ коленкоровомъ переплетѣ, стоятъ 2 р. 50 к., съ пересылкой 3 р.).

5. Грамматическій задачникъ для письменныхъ и устныхъ упражненій по русскому языку. Приспособленъ къ элементарной грамматикѣ К. Говорова. Изд. 5-е. М. 1902 г. Ц. 25 к.

6. Вступительный курсъ зрительнаго диктанта. Книга для элементарныхъ орѳографическихъ упражненій (печатается).

7. Зрительный диктантъ. Самодиктованіе и самоисправленіе. Новая система для практическаго самоизученія русскаго правописанія. Часть первая. Изд. 13-е. М. 1904 г. Ц. 50 к.

Задачи и цѣли „Зрительнаго диктанта“. Удовлетворяя всѣмъ требованіямъ, какія обыкновенно предъявляются къ сборникамъ для систематическихъ диктовокъ со слуха, это руководство, сверхъ того, имѣетъ еще слѣдующія особенности: 1) оно представляетъ собою неразрывно-соединенную практику орѳографіи съ ея теоріей; 2) кромѣ послѣдовательнаго изученія орѳографіи, тутъ еще попутно указываются въ каждомъ словѣ диктанта сомнительные случаи правописанія съ соотвѣтственными разъясненіями; 3) особеннымъ способомъ печати развиваетъ орѳографическую зоркость и укрѣпляетъ зрительные навыки правильнаго письма; 4) система руководства, будучи основана на новѣйшей методикѣ, предупреждаетъ ошибки, а не заставляетъ ученика прежде дѣлать ихъ, а потомъ уже исправлять; 5) даетъ значительную возможность изучать правописаніе самодѣятельно, безъ помощи учителя; 6) по этой книгѣ каждый безъ посторонней помощи можетъ провѣрить себя, насколько онъ грамотно или неграмотно пишетъ; 7) имѣя въ рукахъ это руководство, каждый отецъ, мать, репетиторъ, гувернантка и т. п., не будучи особенными знатоками какъ самой орѳографіи, такъ и методики ея преподаванія,—съ успѣхомъ могутъ руководить и контролировать дѣтей въ занятіяхъ по орѳографіи; 8) почему-либо отставшіе въ школѣ отъ товарищей и вообще неуспѣвающіе въ орѳографіи ученики, съ помощью этого руководства, посредствомъ самодѣятельности, легко и скоро пріобрѣтаютъ орѳографическія знанія и прочный навыкъ правильно писать; 9) эта книга весьма пригодна для людей, самостоятельно готовящихся къ какимъ-либо экзаменамъ, а еще болѣе—для самоучекъ; 10) въ школахъ, гдѣ учителю приходится заниматься одновременно съ двумя—тремя группами, по этой книгѣ весьма удобно назначать той или другой группѣ самостоятельныя классныя занятія по русскому языку; 11) при веденіи обученія орѳографіи по этому руководству, провѣрка ученическихъ тетрадокъ идетъ во много разъ легче и скорѣе, чѣмъ при обыкновенномъ способѣ диктовки; 12) эта книга совмѣщаетъ въ себѣ всѣ три способа обученія правописанію, а именно: списываніе съ книги, диктовку и писаніе заученнаго наизусть.

8. Зрительный диктантъ. Часть вторая. Знаки препинанія. Изданіе 7-е. М. 1902 г. Ц. 40 к.

9. Справочный словарь буквы Ѣ. Полный списокъ коренныхъ и производныхъ словъ, пишущихся черезъ Ѣ. Изд. 4-е. М. 1901 г. Ц. 25 к.

10. Краткій алфавитный справочникъ по русскому правописанію. Опытъ группировки орѳографическихъ правилъ въ порядкѣ русскаго алфавита. Ц. 25 к.

11. Хрестоматія для объяснительнаго чтенія. Дополненіе къ книгѣ: „Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію“. М. 1892 г. Ц. 25 к.

12. Объяснительный словарь болѣе употребительныхъ въ русской литературѣ и рѣчи иностранныхъ словъ. Составленъ примѣнительно къ правописанію. М. 1901 г. Ц. 50 к. (Содержаніе этой книги то же, что и 4-го выпуска „Справочника по русскому правописанію“).

II. Руководства по преподаванію русскаго языка:

(Методическая хрестоматія для обученія русскому языку).

13. Обученіе грамотѣ по звуковому способу. Сборникъ методическихъ разъясненій, указаній, пріемовъ и примѣрныхъ уроковъ по обученію грамотѣ, разработанныхъ извѣстными педагогами. Изд. 3-е. М. 1902 г. Цѣна 1 р.

14. Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію, разработанные извѣстными русскими педагогами. Изд. 4-е. М. 1904 г. Цѣна 1 р.

15. Методическія указанія и образцовые уроки по преподаванію русской элементарной грамматики. Сводъ методическихъ разъясненій и примѣрныхъ грамматическихъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными русскими педагогами. Изд. 4-е. М. 1904 г. Ц. 1 р.

III. Пособія по исторіи русской литературы:

16. Собраніе критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева. Два выпуска Изд. 4-е. Цѣна 6 р. (1-й выпускъ—2 р., а 2-й, состоящій изъ 2-хъ частей—4 р.).

17. Критическій комментарій къ сочиненіямъ Ѳ. М. Достоевскаго. Сборникъ критическихъ статей. Три части и прибавленіе. Изд. 3-е. М. 1901 г. Ц. 3 р. 50 к.

18. Сборникъ критическихъ статей о Н. А. Некрасовѣ. Три части. Изд. 2-е. Москва. Ц. 3 р.

19. Русская критическая литература о произведеніяхъ А. С. Пушкина. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Семь частей. М. Цѣна 7 р. (*1-я и 2-я части вышли 3-мъ изданіемъ, а 3-я, 4-я, 5-я и 6-я части вышли 2-мъ изданіемъ*).

20. Русская критическая литература о произведеніяхъ Л. Н. Толстого. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Восемь частей. Цѣна 8 р. (*1-я и 2-я части вышли 3-мъ изд., а 3-я, 4-я и 5-я части вышли 2-мъ изданіемъ*).

21. Русская критическая литература о произведеніяхъ Н. В. Гоголя. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Три части. (1-я и 2-я части—3-е изд., а 3-я часть—2-ое изд.).

22. Критическіе разборы романа Тургенева: „Отцы и Дѣти“. Ц. 35 к.

23. Критическіе разборы романа Достоевскаго: „Братья Карамазовы“. Цѣна 50 к.

24. Критическіе комментаріи къ сочиненіямъ А. Н. Островскаго. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Пять частей. Изд. 2-е. Цѣна по 1 р. за часть.

25. Критическіе разборы „Дворянскаго Гнѣзда“ и „Наканунѣ“—Тургенева. Отдѣльный оттискъ изъ „Собранія критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева“. М. 1903 г. Ц. 70 к.

26. Сборникъ критическихъ статей о сочиненіяхъ М. Ю. Лермонтова. 2 части. Изд. 2-е. Ц. 2 р.

27. **А. С. Пушкинъ въ разборѣ В. Г. Бѣлинскаго.** Отдѣльный оттискъ изъ „Русской критической литературы о произведеніяхъ А. С. Пушкина". Ц. 2 р.

28. **Критическіе разборы „Записокъ Охотника"—Тургенева.** Ц. 40 к.

IV. Серія разныхъ книжекъ:

29. **Китайскія сказки.** Переводъ съ французскаго, подъ редакціей В. Зелинскаго. Ц. 10 к.

30. **Храмъ Христа Спасителя въ Москвѣ.** Изд. 2-е. Ц. 10 к.

31. **Bibliothèque d'enfants.** Сборникъ историческихъ разсказовъ на французскомъ языкѣ, съ подстрочнымъ словаремъ, для внѣкласснаго упражненія дѣтей во французскомъ языкѣ. № 1 (Louis XVII, Prascovie, Jeanne D'Arc). Ц. 10 к.

32. **Мурадъ Неудачникъ.** Переводъ съ англійскаго. Повѣсть изъ Восточной жизни для дѣтей старшаго возраста. Ц. 10 к.

33. **Леди Бетти и ея друзья.** Переводъ съ англійскаго. Разсказъ для дѣтей. Цѣна 10 к.

34. **Генезисъ, анализъ и методъ естественнаго пѣнія.** Сост. К. Михайловъ-Стоянъ. Цѣна 25 к.

Складъ изданій В. А. ЗЕЛИНСКАГО: Москва, Патріаршіе пруды, д. Мозжухина.

Выписывающіе изъ склада прилагаютъ на пересылку 15 к. на каждый рубль стоимости книгъ. За наложенный платежъ 10 к. Небольшія суммы можно высылать почтовыми марками въ заказныхъ письмахъ.

Черезъ посредство склада изданій **В. Зелинскаго** можно выписывать всякія книги.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С.П.Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.